

Universidade do Minho  
Instituto de Estudos da Criança

Maria João Sousa Pinto dos Santos

*Sentir e Significar.*  
Para uma leitura do papel das narrativas  
no  
Desenvolvimento emocional da criança

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Psicopatologia da criança

Trabalho efectuado sob a orientação do  
Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana

Braga, 2006  
DECLARAÇÃO

Nome

Maria João Sousa Pinto dos Santos

Endereço electrónico: [mjscoimbra@clix.pt](mailto:mjscoimbra@clix.pt) Telefone: 963610298

Número do Bilhete de Identidade: 7364644

Título da dissertação□/tese□

O sentir e o significar. Para uma leitura do papel das narrativas no Desenvolvimento emocional da criança

Orientador:

Fernanda Leopoldina Viana    Ano de Conclusão: 2006

Área do conhecimento:

Psicopatologia da criança

Ramo de Doutoramento:

Doutoramento em Estudos da Criança

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho,

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ***AGRADECIMENTOS***

A Tese que apresentamos à Universidade do Minho espelha em matizes diversos a vida dos que, cruzando-se comigo, deixam nela as suas marcas.

Narro pois a minha profunda gratidão a todos os que pela presença disponível, pelo conselho, pela partilha de saberes tornaram este percurso de investigação um espaço de crescimento. A todas as fadas benfazejas que esvoaçando das histórias da vida, forraram de fantasia as páginas desse livro, agradeço, mas também àquelas bruxas malvadas que malfandando intensificaram o desejo de que esta história pudesse ter um final feliz.

Agradeço à minha orientadora Prof. Doutora Fernanda Leopoldina Viana, que aceitou o meu projecto de tese e que pacientemente foi estimulando uma discussão científica, feita de rigor, e exigência, sem nunca deixar de acalentar as ilusões e certezas que constituíam o meu saber, indicando-me renovados caminhos de compreensão. Sem a sua confiança não teria sido possível concretizar este estudo.

Devo também uma palavra de gratidão à Prof. Doutora Teresa Fagulha, singular contadora de histórias, pelo tempo de aberta e inteira partilha científica, não raro tecido de afectos.

Estou ainda grata a outros Mestres e suas ideias que me acompanharam ao longo da minha formação e me permitiram representar e desenhar caminhos de procura de outras possibilidades.

Impossível seria não agradecer às Educadoras de Infância Paula Coelho, Paula Dias Figueiredo e Maria Antónia Costa e aos Professores Maria da Encarnação Pereira e Carlos Jorge Santos a forma sábia como assumiram o papel de contadores de Histórias imprimindo à palavra um caleidoscópio de sentidos, só possível pelo exemplar exercício da sua profissionalidade.

Aos Colégios, S. José de Clunny, Colégio de Nossa Sr<sup>a</sup> da Assunção, à Santa Casa da Misericórdia de Anadia e à Escola do 1º CEB de Anadia, agradeço a possibilidade de viabilizarem a concretização deste estudo.

Falo também de forma grata às crianças, e respectivas famílias, que integraram este grupo e que são afinal a razão última desta investigação.

À APPACDM de Anadia pelo tempo profissional que me disponibilizou, acreditando que este trabalho viria a espelhar-se num crescimento mútuo.

De forma especial, agradeço *cum passio* a todos os meus amigos e à minha família a quem tirei tempo e a quem espero agora dar em amor...

## **RESUMO**

### ***O sentir e o significar* Para uma leitura do papel das narrativas no Desenvolvimento emocional da criança**

O presente trabalho é um estudo longitudinal realizado com um grupo de crianças desde o ano pré-escolar até ao 2º. ano de escolaridade, e no qual pretendemos estudar o papel dos contos na elaboração dos afectos.

Assumimos que as crianças são sujeitos com uma mente dinâmica, capazes de construir novos pensamentos, usando as experiências significadas pela emoção e pelo sentimento. Partimos da hipótese de que a leitura de histórias, numa “Hora do Conto”, pode funcionar como organizador das relações interpessoais, onde as experiências vividas, as experiências internas e as experiências do mundo se reconstróem em emoções fantasmáticas e significadas.

Este estudo procurou analisar em que medida a leitura de um conjunto de histórias, de autores Portugueses permitiu o desenvolvimento de uma estratégia de elaboração emocional promotora da adaptação. Para tal, procedemos a um estudo em que um grupo de crianças foi avaliado no ano pré-escolar através do teste projectivo *Era uma vez...* e, posteriormente, sujeito à leitura de histórias, e à sua narrativa gráfica e oral. As histórias foram perspectivadas como fonte de conhecimento e de vivências emocionais, funcionando como laboratório de experimentação, onde cada criança testou os seus conhecimentos com o objectivo de encontrar explicações para os seus medos e as suas angústias, podendo realizar novas elaborações. Estas elaborações foram novamente avaliadas, através do teste *Era uma vez...*, no 2º final ano de escolaridade. As histórias foram, ainda, um espaço de relação entre o educador e o educando numa estratégia de ensino aprendizagem dos afectos ao serviço do desenvolvimento emocional.

Na impossibilidade de comparar os resultados obtidos pelas crianças deste estudo com as de um grupo controlo estabelecido para o efeito, optámos por compará-los com os de crianças de um outro estudo que visou a identificação das estratégias de

adaptação emocional características de uma mesma faixa etária. Para tal, concebemos uma fórmula que, através da frequência das estratégias escolhidas para responder ao conflito apresentado em cada uma das cenas do teste, nos permitiu avaliar, de forma objectiva, a elaboração que as crianças realizaram perante situações dolorosas, ou seja, como é que elas conseguiram encontrar uma organização mental para responder a algo desconhecido.

Verificámos que as crianças da amostra, sujeitas a escutar e a narrar histórias, apresentavam, em situações de ansiedade, um tipo de elaboração mental que usava por excelência o recurso à fantasia, à fantasia viável (Fagulha, 1997). Esta estratégia emocional permite o reconhecimento da situação de ansiedade e a procura de uma resposta que utiliza o “faz-de-conta” para significar os afectos, conduzindo à sua compreensão, e não a uma negação ou impossibilidade de elaboração mental, tipo de estratégia mais frequente na amostra de crianças do estudo que nos serviu de comparação (Fagulha, 1992 e Pires, 2001).

Assim, no nosso grupo existe, como resposta às situações apresentadas, uma escolha sistemática de elaboração pelo recurso a uma Estratégia com Equilíbrio Emocional. Através das experiências e da capacidade de lhe atribuir um significado, a criança cria imagens mentais que lhe permitem ter uma mente dinâmica que não se centra no recurso a uma resolução somente pragmática e factual, optando, também, pelo fantástico e pelo uso da simbolização, exibindo uma modalidade de elaboração emocional dos estados de ansiedade mais flexível e criativa que a das crianças do estudo de Pires (2001). As crianças do nosso estudo apresentam confiança nos seus recursos para responder a situações problemáticas, dado que não optam pela fuga, tal como acontece com as crianças não sujeitas a este tipo de actividade (Pires, 2001). Apresentam, ainda, uma maior capacidade de sequenciação da acção, pelo encadeamento de imagens mentais significadas, indicador de uma melhor organização dos acontecimentos e logicamente, de uma melhor compreensão, que conduz à elaboração do pensamento e ao desenvolvimento psicológico.

Perante afectos dolorosos, as crianças deste estudo utilizaram a criatividade, procurando uma Estratégia com Equilíbrio Emocional. Tal como os heróis dos contos enfrentam as provas com o objectivo de atingir a felicidade, também as crianças deste estudo procuram uma solução para os problemas e não a fuga aos mesmos.

A análise dos resultados obtidos neste trabalho evidencia também a necessidade de educadores e professores educarem as crianças a sentir e a lidar com os afectos,

nomeadamente a perda e o ataque à auto-estima, tal como se ensinam saberes, pela relação, sendo que as histórias infantis podem ser esse espaço de criação e de significação dos afectos. Evidenciou também que é necessário falar de todas as emoções, com o objectivo de estas serem significadas, transformando-se em sentimentos disponíveis para elaborar de forma suportável os desejos através de formas de prazer que vão do brincar até às produções artísticas.

Palavras - chave: Relação interpessoal; Perda; Representação; Simbolização; Imagem mental significada; Estratégia de elaboração emocional; Pensamento;

## ***ABSTRACT***

### ***Feeling and meaning***

#### **A reading of the role of narratives in children's emotional development**

This work is a longitudinal study carried out with a group of children from the last year of nursery school to the second year of primary school, which seeks to study the role of stories in the development of affections.

We assume that children are subjects with a dynamic mind, capable of constructing new thoughts from significant experiences of emotion and feeling. We begin with the hypothesis that reading stories/tales, in a "Story Hour", can function as a way of organizing interpersonal relations, where lived experiences, internal experiences and experiences of the world rebuild themselves in fantasmatic and meaningful emotions.

This study sought to analyze how the reading of stories written by Portuguese authors allows the development of an emotional strategy promoting adaptation. In order to do this, a group of children in the preschool year was evaluated through the projective test "Once upon a time..." and, later, submitted to story reading involving both verbal and graphic narratives. These stories were viewed as a source of knowledge and emotional experience, functioning as an experimentation laboratory, where each child tested its knowledge with the aim of finding explanations for its fears and anguishes, being able to carry out new elaborations. These elaborations were once again evaluated, through the test "Once upon a time...", at the end of the second year of primary school. Stories were also a space of relation between the teacher and the pupil in a strategy of teaching and learning of affections serving the child's emotional development.

Since it was impossible to compare the results obtained from the children of this study with the ones of a control group formed for the effect, the results were compared with the ones of children of another study that aimed to identify strategies of emotional adaptation characteristic of the same age level. To this end, we conceived a formula that, through the frequency of the strategies chosen to answer a given conflict in each one of the images of the test, allowed us to evaluate, objectively, the elaboration that the

children carried out in painful situations – in other words, how they managed to find a mental organization to respond to the unknown.

We observed that the children of our sample, who listened to and told stories, presented, in anxiety situations, a type of mental elaboration that used essentially fantasy, but viable fantasy (Fagulha, 1997). This emotional strategy allows the recognition of anxiety situations and the search for an answer that uses "make believe" to signify the affections, leading to their understanding, rather than expressing the denial or impossibility of a mental elaboration, a type of strategy that was more frequent in the children of the study that we used for comparison (Fagulha, 1992 and Pires, 2001).

Thus, in our group there was a systematic choice of elaboration by resorting to a Strategy with Emotional Balance as a response to the situations presented. Through both the experiences and the capacity of giving them a meaning, the child creates mental images that allow it to have a dynamic mind that is not focused only on a pragmatic and factual resolution, but chooses also to use fantasy and symbolization. Therefore, the children in our sample showed a more flexible and creative modality of emotional elaboration of states of anxiety than that of the children of the study conducted by Pires (2001). The children of our study show confidence in their resources to respond to problematic situations, since they do not opt for escape as it happens with children who do not experience this type of activity (Pires, 2001).

They also present a greater capacity of ordering action by establishing chains of meaningful mental images. This indicates a better organization of events and, obviously, a better understanding, which leads to mental elaboration and to psychological development.

Before painful affections, the children of this study used creativity, looking for a Strategy with Emotional Balance. Such as story-book heroes, who have to face trials with the goal of reaching happiness, the children of this study also look for a solution to problems, rather than an escape from them.

The analysis of the obtained results shows the need for educators and teachers to help children to feel and to deal with the affections, especially the loss and undermining of self-esteem, in much the same way that they teach knowledge, through relation. The study also shows that children's tales can be a space of creation and of signification of affections, and that it is necessary to talk about all the emotions, with the objective of giving them meaning, changing them into feelings that can be used to elaborate in a

bearable form the desires through forms of pleasure that range from playing to artistic productions.

Keywords: Identification; Representation; Symbolization; Elaboration/Thought; Meaning and Feeling; Mental images; Associative chain of images.

## ÍNDICE





<b>1. CAPÍTULO .....</b>	<b>1</b>
<i>INTRODUÇÃO .....</i>	<i>1</i>
<b>2. CAPÍTULO I.....</b>	<b>15</b>
<i>O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA.....</i>	<i>15</i>
2.1. Introdução.....	17
2.2. Perspectivas Psicodinâmicas do Desenvolvimento Emocional da Criança .....	19
2.2.1. Perspectiva Freudiana.....	19
2.2.2. Perspectiva Kleiniana. ....	22
2.2.3. Perspectiva de Winnicott .....	25
2.2.4. Perspectiva Biónica .....	30
2.2.5. Contributos da Teoria Piagetiana para a Compreensão do Desenvolvimento Emocional da Criança. ....	35
2.2.6. Síntese .....	40
2.3 A Representação e a simbolização como Formas de Interpretação do Real .....	41
2.3.1 Representação.....	41
2.3.2 A noção de objecto .....	47
2.3.3 A simbolização .....	48
2.4. Mecanismos de Defesa do Eu.....	53
2.5. Síntese .....	55
<b>3. CAPÍTULO – II .....</b>	<b>59</b>
<i>A SEMÂNTICA DO SENTIR .....</i>	<i>59</i>
3.1. Introdução.....	61
3.2. Emoção e sentimento como Estratégia Elaborativa.....	63
3.3. O Símbolo como Percursor das Linguagens que Facilitam a Significação e a Compreensão do Real.....	75
3.4. O Brincar e as suas Formas Expressivas como uma Linguagem Criativa.....	84
3.5. Síntese .....	105
<b>4. CAPÍTULO – III.....</b>	<b>107</b>
<i>O CONTO COMO UMA LINGUAGEM DOS AFECTOS .....</i>	<i>107</i>
4.1. Introdução.....	109
4.2. O Conto como fonte de Imagens e Espaço de Significação.....	111
4.3. O Conto como Mecanismo de sublimação.....	126
4.4. O Conto e o Desenvolvimento Emocional Infantil.....	129
4.5. Síntese .....	142

<b>5. CAPÍTULO IV .....</b>	<b>145</b>
<i>METODOLOGIA</i> .....	145
5.1. Introdução.....	147
5.2. Objectivos.....	150
5.3. Tipo de Estudo.....	151
5.4. Hipóteses .....	151
5.5. Fundamentação do estudo – Relevância e Actualidade .....	152
5.6. Caracterização da Amostra.....	152
5.7. Instrumentos e Procedimentos.....	154
5.7.1. Instrumentos .....	154
5.7.2. Procedimentos .....	176
<b>6. CAPÍTULO V .....</b>	<b>179</b>
<i>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</i> .....	179
6.1. Introdução.....	181
6.2. Análise das Narrativas Gráficas e Oraís.....	182
6.3. Análise dos Testes .....	197
<b>7. CAPÍTULO .....</b>	<b>219</b>
<i>CONCLUSÕES</i> .....	219
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>229</b>
<i>ANEXOS</i> .....	245

## *Lista De Quadros*

Quadro n.º 1 - Distribuição dos Grupos .....	153
Quadro n.º 2 - Distribuição dos Grupos .....	153
Quadro n.º 3 - Instrumentos utilizados.....	170
Quadro n.º 4 - Listagem das Obras a Trabalhar .....	173
Quadro n.º 5 - Listagem das Obras a Trabalhar .....	174
Quadro n.º 6 - Listagem das Obras a Trabalhar .....	175
Quadro n.º 7 - Listagem do número de desenhos produzidos por história .....	187
Quadro n.º 8 - Resultados no T.I.C.L.....	198
Quadro n.º 9 - Resultados nas MPCR nos dois momentos de avaliação .....	200
Quadro n.º 10 - Comparação entre os resultados obtidos no T.I.C.L. e nas MPCR.....	201
Quadro n.º 11 - Registo das estratégias escolhidas pelas crianças ao longo dos 7 cartões na 1ª passagem da <i>Prova Era uma vez...</i> .....	202
Quadro n.º 12 - Registo das estratégias escolhidas pelas crianças ao longo dos sete cartões no segundo momento de avaliação da Prova <i>Era uma vez...</i> .....	204
Quadro n.º 13 - Calculo dos resultados obtidos a partir da fórmula que nos permite definir o tipo de elaboração emocional que as crianças realizaram ao longo do <i>Teste Era uma vez...</i> .....	207
Quadro n.º 14 - Resultados obtidos na primeira passagem da <i>Prova Era uma vez...</i> , nos Cartões I e VII. ....	213
Quadro n.º 15 - Quadro n.º 14 – Resultados obtidos na segunda passagem da <i>Prova Era uma vez...</i> , nos Cartões I e VII. ....	214

## *Listagem de Gráficos*

Gráfico n.º 1 – Resultados do TICL.....	199
Gráfico n.º 2 – Estratégia de Elaboração da Ansiedade.....	203
Gráfico n.º 3 – Estratégia de Elaboração da Ansiedade.....	204
Gráfico n.º 4 – Percentagem das Estratégias Obtidas nas 1ª e 2ª passagens do <i>Era Uma Vez...</i> .....	205
Gráfico n.º 5 – Resultados obtidos na Prova <i>Era Uma Vez...</i> 1ª Passagem.....	209
Gráfico n.º 6 - Resultados obtidos na Prova <i>Era Uma Vez...</i> 2ª Passagem.....	209
Gráfico n.º 7 – Comparação entre o CI e CVII na 1ª passagem do <i>Era Uma Vez...</i> .....	214
Gráfico n.º 8 - Comparação entre o CI e CVII na 2ª passagem do <i>Era Uma Vez...</i> .....	215
Gráfico n.º 9 - Comparação entre os dados do CI na 1ª e 2ª passagem .....	215
Gráfico n.º 10 - Comparação entre os dados do CVII na 1ª e 2ª passagem.....	215
Gráfico n.º 11 - Comparação entre a 1ª e 2ª passagem do CI.....	215
Gráfico n.º 12 - Comparação entre a 1ª e 2ª passagem do CVII.....	215

## 1. CAPÍTULO

### INTRODUÇÃO





## INTRODUÇÃO

Com a presente investigação pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o papel da elaboração dos afectos no desenvolvimento infantil, procurando clarificar a importância dos contos neste processo. Desta linha de pesquisa emerge uma dupla questão: saber qual o papel da elaboração dos afectos no desenvolvimento infantil, e perceber em que medida os contos infantis, porque são um espaço de fantasia, permitem a *rêverie* do desejo.

Em consonância com o desejo de construir conhecimento significado, a que esteve subjacente uma motivação pessoal de formação, de crescimento, e de procura de novos saberes e valores está, naturalmente, também a necessidade sentida de uma (re)construção dos conhecimentos, e a consciência de que este movimento de interrogação e procura nos permitiria uma renovada visão sobre o mundo. Este movimento de pensar o *Outro* tem, naturalmente, não só uma procura do saber, mas também do saber ser através de uma reconfiguração de saberes que assumimos não definitiva. Assim, e igualmente numa lógica de valorização do uso social do conhecimento construído, acarinhámos a ideia de que investigadores e educadores que se interrogam sobre as suas práticas educativas possam encontrar nesta investigação alguns caminhos possíveis para transformações significativas. Quisemos, pois, que esta investigação fosse um lugar de transformação.

Este trabalho corrobora o que se havia observado no estudo conducente à dissertação de mestrado (Santos, 2002) relativamente ao papel dos contos infantis como elemento de organização mental, e de estimulação da capacidade de imaginar. Tivemos como ponto de partida a ideia de que os desejos e as fantasias que povoam os livros ou as nossas vidas, pois ambas representam elementos conflituais, nos dão uma visão da nossa civilização e da nossa história, das lutas que travamos constantemente dentro de nós próprios, dos conflitos entre partes antagónicas do nosso *self*, dos conflitos entre o indivíduo e a sociedade que o rodeia, e da luta entre recalçamento e recalcado que se trava no nosso íntimo. A elaboração deste trabalho tem ainda subjacente a ideia de que a qualidade do pensamento está intimamente relacionada com a capacidade do sujeito de criar elos associativos entre o seu património de imagens, elaborando e desenvolvendo um “imaginário funcionante”.

Na nossa prática profissional, no âmbito da deficiência mental, constatámos que muitas das crianças que tem dificuldades de aprendizagem, dadas as limitações cognitivas que apresentam, se vêem também impedidas de desenvolver capacidades adaptativas e relacionais, apresentando, por isso, também graves problemas de ordem emocional. Estes traduzem-se na incapacidade de serem capazes de usar conhecimentos adquiridos, e com eles, pelo recurso às imagens significadas, serem capazes de elaborar estratégias emocionais que lhe permitam dar respostas a novas situações. Estas crianças têm como que um “atraso emocional” que se reflecte numa menor capacidade de criar “habilidades” sociais que lhe permitam o desenvolvimento de novos conhecimentos. Entendemos, então, que existe como que uma relação directa entre a inteligência e as competências afectivas, e entre estas e as competências sociais que se consubstanciam na capacidade de solucionar problemas, facilitando assim, a adaptação a novas circunstâncias. Todo o espaço educativo é o local privilegiado para o desenvolvimento destas competências emocionais, resultantes da qualidade relacional.

O desafio de explicar a existência de uma relação entre a quantidade de imagens mentais significadas e a capacidade de elaborar pensamentos criativos esteve sempre presente ao longo de toda a minha vida pessoal, profissional e académica, subsolado no desejo de tentar explicar o fracasso académico de crianças que não têm qualquer patologia e diagnóstico que justifique as suas dificuldades de aprendizagem. A leitura efectuada do trabalho com estas crianças leva-me à construção da hipótese de uma castração na sua adaptação sócio-afectiva, tornando-as “miseráveis de desejo” e de poder de elaboração dos saberes com o objectivo de se adaptar. Não possuindo a capacidade de simbolização, de imaginação, estas crianças não poderão criar, nem mentalizar aquilo que aparece como “coisa-em-si-mesma” e que necessita de ser transformada em algo compreensível, logo passível de ser assimilado.

Assim, este estudo teve como objectivo tentar perceber como um maior número de imagens significadas vindas das histórias infantis, perspectivadas como fontes de conhecimento, eram um recurso inesgotável de acesso à elaboração dos afectos, desmistificando os desejos infantis, dando-lhes um novo significado e permitindo a sua realização. Estas imagens actuariam como um espaço de identificação, promotor de intimidades que facilitariam o reconhecimento de si, partindo dos outros. Desde o primeiro momento esteve subjacente a tentativa de perceber o tipo de elaboração afectiva de muitas crianças. Pensamos que a resposta estaria na forma como se fala das coisas próprias da vida e da qualidade das relações, começando por falar dos outros

onde nos inscrevemos, de cada um de nós e da forma como nos posicionamos no mundo, mas muito especialmente do uso que fazemos daquilo que vamos conhecendo e que fica mapeado na nossa mente, pronto a ser usado. Subjaz a esta construção de um património de imagens mentais significadas, um imaginário, uma memória (do passado e do futuro), um *Outro*, e um *Eu* que, logicamente, relativiza as coisas atribuindo-lhe um significado próprio.

Se é evidente a insaciabilidade humana por histórias de que são exemplo o desejo de ver filmes, ler romances, ver televisão, contar as vidas dos que nos estão próximos, importa ver que narrar é uma actividade da comunicação que se enraíza numa memória cultural, colectiva, mas também individual. Assim, as experiências do passado infantil lembram-nos as memórias do futuro, antigos desejos nunca realizáveis, que para serem satisfeitos, obrigam o sujeito a inventar histórias, a construir enredos que utilizam o poder da criação. Este, pelo uso da fantasia, actualiza as motivações antigas e tenta reconstruir as personagens do presente para antecipar o futuro. Deste modo, também a vida é interna, pautada de desejos e fantasias que nada mais são que representações dessa mesma vida.

Não é por acaso que as histórias são sempre verbais e não gestuais, implicando o abandono de um funcionamento mental baseado na acção por outro que implique a palavra, como forma privilegiada de comunicar. Assim, quando perguntamos a alguém o que faz, não esperamos que nos repita as acções, os movimentos, pois tal seria confuso e pouco explícito e representaria uma enorme perda de tempo e de espaço. Educamos e educamo-nos para relatar e para que nos relatem e não tanto para fazer de novo.

As histórias são, como referido, essencialmente verbais, e vão verbais desde os pequenos episódios que contamos aos nossos amigos sobre algo que nos aconteceu, até aos relatos literários dos grandes acontecimentos reais os ficcionais. Assim, o que varia é a descrição verbal e o tempo que com ela despendemos. Este pode ir de uns pequenos segundos até horas, dependendo da imaginação e das sequências das imagens que escolhemos. Em todas as formas, falamos de comunicação, do uso que fazemos desse imenso potencial que é a capacidade de perder (-se) no tempo da criação, relatando factos da vida.

Partimos então do pressuposto de que contar e ouvir histórias constituiria um espaço importante no processo de elaboração dos afectos. Assim, a nossa opção por estas narrativas enraíza-se nas suas potencialidades: i) pelo prazer da partilha, pelo

despertar da curiosidade que promovem e desenvolvem o imaginário pelo uso da reflexão, na busca de mais do que um sentido, pela leitura que dela fazem os diferentes “leitores” oferecendo-se este ler como uma possibilidade de vários sentidos; ii) porque transmitem saberes, que veiculam uma certa visão do mundo, e fazem as crianças participar dessa visão, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturalmente significados num passado que apesar de distante está gravado na matéria cultural em que se inscreve; iii) porque favorece o acesso a mundos fantásticos e maravilhosos onde quase tudo é possível. Aí todas as fantasias e todos os desejos encontram um espaço de realização possível; iv) para poder, pelo uso da criatividade, reconstruir com recurso à “arte”, as angústias e os medos do real quotidiano, no sentido de os tornarmos compreensíveis e suportáveis, porque às vezes aquilo que a criança vive é incomportável; v) para criar vínculos entre o contador e o ouvinte (continte/conteúdo), como se actualizássemos num acto mágico os rituais ancestrais de contar histórias, pautando a ontogenia do sujeito pela filogenia de uma cultura, enfatizando as potencialidades inerentes à dinâmica da história narrada, como elemento organizacional e vivencial de uma certa organização mental que facilita a projecção, pois, contar histórias é falar de memórias do passado e do futuro; vi) porque se apresentam como formas de dar compreensão aos fenómenos que fazem parte da vida, mas para os quais aparentemente não existem explicações racionais, evidenciando as limitações do viver humano e a necessidade de criar artefactos mentais que expliquem o que parece inexplicável, logo não passível de ser compreendido. Assim, não podemos esquecer que a história, no sentido manifesto, nos aponta um caminho a seguir, que começa com o abandono do herói do espaço idílico, entrando no espaço das provas, mas que culmina na felicidade do herói, conquistada por um processo sucessivo de elaboração dos afectos (perda, medo) conducentes ao fortalecimento do *self* da criança no sentido do seu desenvolvimento. Tal como o herói, a criança pelo jogo da identificação inicia essa procura de si, no sentido de perceber que antes de se atingir a concretização de um desejo é necessário passar pelo espaço da provação. Esta lógica sequencial narrativa oferece um caminho, um sentido de procura que é o primeiro espaço para não ser submerso pela confusão e pela desordem com que se confronta. No sentido latente, a história oferece à criança imagens, personagens, espaços que permitem a criação de imagens mentais significadas, facilitadoras do acesso ao pensamento; vii) também pelo que expusemos as histórias são importantes na medida em que permitem a esperança exercendo sobre quem as ouve e conta um espaço de *rêverie* que lhes permita

sobreviver ao quotidiano, recriando-o numa dimensão fantástica, escapando aos limites espacio-temporais que o real impõe, que não raras vezes permite o acesso a outros conhecimentos, novos desejos que depois de significados conduzem a outros pensamentos.

Ao assumir as potencialidades inerentes ao conto, importava redimensionar os seus valores, o que exigia que as interrogássemos naquilo que parecia inquestionável: o seu papel na educação. Sendo um objecto de estudo que privilegia múltiplas áreas do saber, interessava-nos, numa perspectiva psicodinâmica, saber se poderiam os contos, como fonte de imagens mentais, ajudar a criança a elaborar afectos. Esta inquietação matricial não emerge de forma espontânea, tal como já referenciámos, antes encontra as suas raízes numa história de vida pessoal e cultural onde se conjuga uma perspectiva afectiva e um quadro conceptual que nos permitiu a construção de propostas explicativas do papel das imagens mentais significadas no desenvolvimento psíquico.

Não sendo possível quantificar afectos queríamos tentar perceber qual a relação entre o número de imagens mentais significadas, que surgem a partir de uma imagem externa que suscita um conjunto de imagens internas estruturadas para criar respostas para uma determinada situação, e a capacidade de elaboração do desejo. Esta elaboração permitiria a criação de uma estratégia emocional adaptativa que objectiva uma organização mental de um determinado património imagético sobre o qual assentam os conceitos, as ideias e os valores que definem um determinado sujeito.

Porque, como veremos, é um espaço de fantasia, porque é uma *rêverie* do desejo, o conto não é a verdade ou a mentira revelada onde se esconde um desejo ou uma fantasia, mas é uma certa forma de vivenciar o real e o fantástico, relativizando as coisas através das vivências pessoais de cada sujeito que os ouve ou narra. Deste modo, o conto serve para que os seus ouvintes ou leitores encontrem ali um continente capaz de significar, de conter, de abarcar a soma das várias abordagens que são pessoais e que implicam os vários elementos (intelectuais, afectivos, estéticos, sociais, etc.) inerentes ao sujeito, ao seu sentir e ao seu significar.

Assim, na génese da atribuição de significado ao mundo externo estão os nossos sentimentos resultantes da afectividade e de um sentir, da existência de um *Eu* suficientemente capaz de entrar em relação, de querer comunicar e com ele aprender.

Se o sentir é a parte privada dos afectos, o significar é a parte construída na dinâmica entre os dois mundos da criança: o interno e o externo. É a partir desta capacidade de significar e de sentir que a criança pode conhecer os objectos e recriá-los,

pelo uso da representação e da simbolização, com o objectivo de promover o seu crescimento psíquico. E é na forma como ela os apresenta, na forma como se movimenta nas diversas linguagens, que vamos percebendo o seu modo de elaborar, podendo compreendê-la e ajudá-la a compreender, significando-se. Deste modo, veremos que é pela observação das diversas formas de expressão da criança que podemos conhecer quais os seus medos e as suas angústias, os seus pensamentos e a forma como ela os elabora, com o objectivo de adquirir novos conhecimentos.

Ancoramos, deste modo, a nossa hipótese na ideia central de que é fundamental para o desenvolvimento da criança a aquisição da capacidade de descodificação das experiências vindas do mundo externo e do mundo interno, tornando-as em conhecimentos, e que esse movimento é feito pela comunicação que a criança estabelece com esses mundos, sendo a forma como ela estrutura essa cadeia associativa de experiências (imagens) e as significa (imagens mentais significadas) que determina as aprendizagens do sujeito (elaboração das ideias que conduz ao pensamento) ao longo de toda a sua vida. Ou seja, dito de outro modo, desde cedo temos que aprender, primeiro pela mão da mãe, depois do pai, e, mais tarde, pela mão de toda uma cultura, a significar, a dar uma compreensão pessoal às coisas que sentimos como nossas, a descodificar desejos pelo uso de diversas linguagens que, promovendo o conhecimento e, com ele, as aprendizagens, facilitam a adaptação. A não promoção da adaptação do sujeito e a não compreensão das mensagens vindas desse mesmo mundo conduzirão ao insucesso precoce na aprendizagem das coisas da vida, comprometendo, conseqüentemente, as aprendizagens escolásticas e dificultando todo o desenvolvimento libidinal. O desinvestimento no querer saber afecta todo o percurso do aprendiz, conduzindo a uma auto-imagem negativa no que respeita às suas capacidades cognitivas e emocionais.

Deste modo, procuraremos clarificar como as aprendizagens têm sempre um aspecto afectivo, para além do racional, que implicam um *Eu* e um *Outro*. Todo o percurso educativo pressupõe, assim, a identificação por parte da criança ao adulto de relação (educador), devendo este ser um *continuum* entre o colo materno que *segura o bebé e o mundo* e o professor que encerra *a criança e o livro* (o saber escolástico).

Procurar-se-á, ao longo deste estudo, desenvolver a ideia de que um maior número de imagens significadas, guardadas no imaginário, corresponde uma maior capacidade de elaborar respostas que promovem o desenvolvimento da criança. Este património de imagens resulta do processo educativo, ou seja, das identificações

sucesivas aos educadores como facilitadores da significação, como continente capaz de transformar (seguram o livro e a criança). Deste modo, a educação deve aparecer como um promotor da vivência de novas experiências e da sua transformação, pela capacidade de *rêverie* do educador, em novos saberes. Defende-se, assim, uma preparação dos educadores para esta questão do papel do “modelo”, ou seja, a ideia de que a criança só aceita a frustração (resultante das contrariedades da vivência das pulsões) se for recompensada por benefícios relacionais, passando a vivenciar a escola de uma forma afectiva. Ao fazê-lo irá desenvolver o seu desejo de alargar o espaço familiar (pessoal e privado) ao espaço da escola e, deste, aos espaços próprios da vida social. No movimento de realização desta função, o educador pode usar um conjunto de intermediários. Deste modo procuraremos clarificar como a narração de histórias constitui um mediador privilegiado na criação de confianças e na aprendizagem da significação dos afectos.

Assim, revisitaremos a importância do contador e do seu papel como elemento relacional e transformador pela capacidade de *rêverie*, facilitando a introjecção de imagens que podem ser significadas pelo sujeito. Nesta linha reiteramos a ideia de que o educador, enquanto contador de histórias, é aquele que acredita no que conta, confundindo-se com o que narra, falando igualmente de um certo sentir.

Este trabalho pretende contemplar os aspectos afectivos que subjazem a todas as aprendizagens e que irão permitir o desencadear de uma cadeia associativa de imagens, realizada a partir do real (entendido neste contexto como o quotidiano) e do imaginário (perspectivado como o mundo da fantasia), através da integração simultânea de personagens, tempos e espaços análogos aos do quotidiano da criança, experiências que servem de explicação das suas representações mentais ao nível do imaginário.

Ao adoptarmos esta perspectiva, colocamos a tónica central da educação no mundo interno da criança e não tanto no espaço pedagógico, o que implica falar da relação educativa como uma forma dinâmica de aprendizagem entre o *dentro* e o *fora*. Neste contexto, a criança perceberá as actividades escolares tendo como ponto de partida as suas fantasias internas, tal como continuará a percebê-las durante o percurso da sua vida.

Neste processo, atribuiremos particular relevo ao conceito winnicotiano de *objectos transaccionais* como fonte do processo de desenvolvimento emocional e como facilitador da comunicação entre o mundo interno e externo. O *ego* passará a ser visto

como uma estrutura responsável pela ligação à realidade externa, com funções de organizador cognitivo na elaboração e manutenção dos processos adaptativos.

Deste modo, no Capítulo I proceder-se-á a uma leitura de algumas teorias explicativas do desenvolvimento emocional da criança, procurando clarificar os mecanismos subjacentes a esse desenvolvimento, destacando nomeadamente as noções de representação e de simbolização, vitais para o emergir do poder de significação de imagens mentais a partir das imagens que se constroem das experiências do quotidiano. Ver-se-á como estes mecanismos se apresentam como vitais para o desenvolvimento mental, na medida em que facilitam a criação de imagens mentais que são substitutos do objecto real e que permitem à criança, pelo uso da fantasia, o desenvolvimento de um conjunto de estratégias de elaboração da ansiedade (pensamento), promovendo o uso da criatividade. Procuraremos explicitar como sem simbolização (faz-de-conta) não existe um pensamento dinâmico, dado que é o símbolo que permite a representação dos objectos reais por outros, sentidos afectivamente como idênticos, inaugurando o património de imagens mentais significadas.

No Capítulo II será enfatizada a importância de atribuição de um significado ao sentir, como se ao dar-lhe um sentido o pudéssemos compreender, só depois, ele ficasse disponível para ser usado ao serviço do pensamento. Para que este processo ocorra veremos que é fundamental a existência de um *Outro* que ensine a significar, que permita o desenvolvimento da confiança no mundo externo e que facilite a aprendizagem de diversas linguagens descodificadoras e promotoras da comunicação entre o *dentro* e o *fora*.

O papel do brincar (o jogo, o desenho, o conto) e do educador, como veículos do conhecimento do mundo, investido e significado, serão então perspectivados como mediadores privilegiados deste movimento entre o *dentro* e o *fora*, e como espaço de projecção e de elaboração das experiências conhecidas que conduzem às imagens mentais significadas.

Como veremos, as histórias infantis oferecem-se à criança como um excelente reservatório dessas imagens mentais. Porque as histórias falam numa linguagem que a criança entende, de problemáticas que conduzem a situações ansiogénicas que ela tem de enfrentar, compreender e aceitar (o abandono, a perda, a necessidade de enfrentar dificuldades, a imposição de regras, o poder do adulto) para crescer. Porque são as problemáticas ficcionais que vão ao encontro do mundo interno das crianças. Educadores afectivamente investidos do papel de mediadores permitirão à criança a

organização e sequenciação de um conjunto de imagens mentais que promovem a resolução dos problemas através da elaboração de novos conhecimentos e da consubstanciação de novos perfis de respostas. Este movimento conduzirá à elaboração do mundo interno e ao fortalecimento do *Eu* do sujeito, promovendo o pensamento.

No capítulo III será abordada de forma mais específica a importância que tem para o sujeito o ouvir histórias, assumidas como brinquedos. Estes brinquedos têm características de ficcionalidade, regem-se por leis que se movem no mundo da magia e da fantasia, onde a capacidade de transformação se desenrola fora do tempo e do instante do real quotidiano. Estes brinquedos mágicos, em formato de livro, criam imagens, permitem a vivência de experiências, mas salvaguardando a distância necessária, facilitadora de um uso orientado da fantasia no sentido da resolução das temáticas mais angustiantes e dos medos decorrentes dos desejos mais arcaicos, para os quais as explicações racionais não encontram eco. A criança, aprendendo a perspectivar a vida como uma grande aventura, percebe que pode construir a sua história a partir das histórias infantis. A Literatura Infantil, porque constrói mundos polifacetados, mundos ficcionais suportados pela palavra, mundos a descobrir através de múltiplas leituras, promotoras de um pensamento criativo, vai insinuando respostas sem as impor, e vai permitindo a aquisição de conhecimentos. As histórias, pelas suas características, facilitam à criança a interpretação e significação de imagens, a partir delas mesmas, dos seus referentes, permitindo antecipar a perplexidade do desconhecido. Deste modo, a criança vai experimentando, pelo efeito mágico da palavra contida no conto e na arte do contador, as emoções e os sentimentos que estes lhe proporcionam, podendo conhecê-los e significá-los, constituindo-se como imagens mentais significadas. A criança, de descoberta em descoberta, neste jogo de esconde-esconde com o desconhecido, vai alargando o seu saber sobre o mundo, vai-se progressivamente autonomizando, desenvolvendo as competências do seu *Eu*.

Talvez por isso toda a literatura seja uma forma de compreensão dos afectos. É uma das formas privilegiadas para falarmos de cultura nas sociedades. Este aceder aos outros, pelo uso de artefactos intermédios entre o *Eu* e o *Outro*, implica um desenvolvimento mental que passa por uma certa maturação afectiva e por uma certa organização psíquica que, por sua vez, implicam um processo de perda e da sua elaboração. Este pressuposto fez-nos descobrir a ideia freudiana da elaboração do medo da perda. Segundo este autor, para elaborar esta angústia é importante a existência da criatividade que resulta dos desejos infantis que se realizam no brincar e na fantasia. A

criatividade é, assim, uma estratégia humana para a liberdade das fantasias que se objectivam no brincar da criança e na arte do criador, que retribuem o prazer com o processo da conquista do reconhecimento pelos outros das suas capacidades (Luzes, 2001). Acreditamos que a nossa estória se (re)escreve partindo das histórias dos nossos autores, sendo essa uma escolha consciente de quem as seleccionou e as apresenta às crianças, indicando um certo modo de significar mas não de sentir. O sentir fica reservado para o ouvinte que tenta conhecer, para pensar construindo forma de elaborar.

Neste III capítulo procuraremos enfatizar igualmente a importância da narrativa gráfica como fonte de experiências que servem para que a criança possa vivenciar o real, funcionando como “espaço potencial” entre si e o mundo. Veremos como as narrativas gráficas obedecem, tal como as narrativas orais, a uma determinada visão do mundo real, que implica uma certa compreensão e organização do sujeito na relação que estabelece com os outros.

A esta moldura teórica seguir-se-á o espaço referente aos aspectos metodológicos e aos procedimentos do estudo empírico. Assim, no IV capítulo será feita uma descrição dos procedimentos conducentes ao estudo que se pretendeu desenvolver. Apresentar-se-ão os objectivos, as hipóteses de trabalho, a caracterização da amostra e os instrumentos utilizados, bem como o corpus textual, que apoiará o nosso estudo. Este *corpus* textual é constituído por um conjunto de textos cujo objectivo era o de proporcionar às crianças de Jardim de Infância e Primeiro Ciclo do Ensino Básico um conjunto de histórias que funcionassem como mediadores da exploração múltipla de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo. Queríamos tentar perceber em que medida na pluralidade da (s) historia(s) há uma estória no singular, e esta singularidade encerra também o plural, o desejo de espaços, tempos e personagens que, na sua diversidade, apontem sentidos para a construção da identidade individual e colectiva.

Apresentamos um estudo longitudinal, em que seguimos crianças dos 5 aos 8 anos às quais foram contadas histórias, previamente seleccionadas durante um tempo específico – a “Hora do Conto”. As crianças que participaram no estudo foram avaliadas em 2 momentos: durante o ano pré-escolar (Fevereiro e Março) e final do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com este estudo longitudinal pretendíamos avaliar o impacto da leitura de histórias no desenvolvimento da capacidade de adaptação emocional das crianças. Para tal, após um primeiro nível de avaliação que tinha por objectivo o controlo de algumas

variáveis (Q.I, Grau de competência Linguística), as crianças foram submetidas a uma avaliação que visava a identificação das estratégias de elaboração da ansiedade, tendo por base o padrão de respostas das escolhas nas sequências das cenas da Prova *Era uma vez...* Após o período de leitura sistemática dos contos procedemos a uma nova avaliação ao nível da capacidade de adaptação emocional.

No capítulo V serão apresentados os resultados obtidos que são indicadores de que a leitura de histórias é um espaço de projecção e de *rêverie* contribuindo para a elaboração de uma estratégia emocional adaptativa.

Concluiremos este trabalho com uma reflexão final sobre o mesmo, assumindo-o como um espaço não para fechar a investigação, mas procurando destacar os aspectos mais relevantes, assim como, as limitações e constrangimentos de um estudo do tipo do que nos propusemos realizar.



**2. CAPITULO I**

***O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA***





*Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio:  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o Outro.*

Mário de Sá-Carneiro  
(Lisboa, Fevereiro de 1914)

## 2.1. Introdução

Se imaginássemos que este trabalho era um conto infantil este capítulo corresponderia à intriga, ao centro de toda a acção, sendo a partir da sua apresentação que se elabora a história. Como numa estória, tentaremos perceber como as crianças, partindo de uma situação problemática e desconhecida, se aventuram na floresta da vida na busca do conhecimento, com o objectivo de criar respostas que a vão fortalecer na construção do seu *Eu*.

Assim, começámos por apresentar diferentes teorias acerca do desenvolvimento emocional e o papel da representação e da simbolização como contributo para a elaboração do pensamento. Optou-se por uma descrição daquilo que alguns autores consideram vital para o desenvolvimento infantil, não perdendo de vista a forma como perspectivaram o funcionamento da mente da criança, e para a promoção da capacidade de elaboração de novos conhecimentos, através da representação, do sentir e do pensar. Ao longo deste capítulo será enfatizada a ideia de que os sentimentos e as emoções são representações de imagens mentais significadas, alogramas que fazem parte integrante do ajuste do nosso estado de vida com o real. Assim, tendo subjacente a ideia de que as emoções e os sentimentos se revelam instrumentos vitais para todo e qualquer comportamento, abordar-se-á o papel da emoção e do sentimento privado e/ou público para o desenvolvimento emocional da criança.

No presente capítulo pretendemos explicar como o pensamento é um organizador do mundo da emoção, pela significação que lhe atribui, promovendo o desenvolvimento da criança, mas sempre entendendo o pensamento como uma forma selectiva como a mente de cada sujeito trabalha e integra as percepções, os raciocínios, a apreciação do belo, e os valores que define como seus, partindo das experiências que lhe são proporcionadas pelo seu mundo de relação. É importante referir, também, que

subjacente a toda esta dinâmica entre o sujeito e o mundo que o rodeia está a ideia de que a vida mental é, desde cedo, muito complexa, existindo desde sempre fantasmas, conflitos entre instintos, sentimentos de culpabilidade e a tendência precoce para a satisfação desta vida mental pelas realizações positivas que conduzem ao pensamento e à elaboração da vida da fantasia e do imaginário. Assim, é graças à interação dinâmica e às suas acomodações harmonizantes que se pode organizar a gênese das representações do sujeito, bem como a sua dimensão imaginativa e fantasmática. “*Por isso, todo o crescimento é um processo de identificação, concretizado silenciosamente, entrelaçado na base de dados interna e externa ao dispor de cada um... subsolado no afecto e no jogo das relações estabelecidas*” (Sá, 2003, p. 14).

Assim, ao longo deste capítulo inicial iremos mostrar como o ser humano, equipado com um reportório de emoções, sentimentos e traços de personalidade, que inclui estratégias de cooperatividade, tem mais hipóteses de sobreviver relativamente aos outros, como se existisse no genoma uma forte componente de emoção social. Os instrumentos culturais<sup>1</sup> incluem não apenas emoções e sentimentos públicos, mas uma memória pessoal de grande amplitude, que permite ao ser humano a construção de uma autobiografia, existindo um permanente entrelaçar entre o *dentro* e o *fora*, entre o *Eu* e o *Outro*.

Serão ainda abordados, no contexto da representação e da simbolização, alguns mecanismos de defesa que a mente da criança utiliza como forma de elaboração do pensamento, que permitem a organização das imagens mentais guardadas e que, pelo recurso à memória, se vão buscar ao imaginário, permitindo a elaboração de novos conceitos. Serão estes conceitos que por sua vez permitirão o desenvolvimento do pensamento e uma nova adaptação ao real, desenvolvendo na criança a confiança que lhe permitirá preferir o futuro ao presente, crescendo.

Perspectivamos a mente como um aparelho vivo e dinâmico que envolve diversos mecanismos e processos que iremos tentar descrever, de modo a compreendermos como funciona a mente infantil para poder criar imagens e, com elas, desenvolver o pensamento. Falaremos, então, de imagens mentais significadas, da forma como elas se guardam para criar o imaginário e também da forma como a mente as evoca através da representação, e como elas se organizam, conduzindo este movimento dinâmico à elaboração do conhecimento e do pensamento. Dias (1996) fala

---

<sup>1</sup> Entendemos neste contexto por instrumentos culturais comportamentos éticos, crenças religiosas, leis, justiça, a organização política.

de uma forma muito esclarecedora sobre a maneira como estas imagens se encadeiam na mente, conectando-se entre si, originando ideias, representações, palavras, ideogramas, respostas mentais internas às questões colocadas pelo mundo externo. Este movimento conduz ao estabelecimento de relações e ao pensamento criativo, que se consubstancia no brincar (no jogo, no desenho) e na linguagem (nas histórias, nas narrativas orais, na escrita), e que organiza o mundo interno, promovendo o pensamento e a formação de novos conceitos.

## 2.2. Perspectivas Psicodinâmicas do Desenvolvimento Emocional da Criança

Neste ponto iremos abordar o desenvolvimento emocional da criança e o seu papel na elaboração da capacidade de pensar, perspectivando o pensamento como uma actividade dinâmica da mente humana, que se desenvolve com base na representação e na simbolização, implicando a separação e a perda. Nesta perspectiva há conceitos que são tratados como fazendo parte de uma mesma realidade, como duas margens de um mesmo rio que, não se encontrando, fazem parte dele. Assim, conhecimento e fantasia, desenvolvimento e pensamento, são consideradas uma mesma realidade e fazem parte de todo este processo de crescimento.

Deste modo, é como se o pensamento se dirigisse sempre na busca de uma solução para um desejo não satisfeito como referiu Freud (1999) na sua obra *A Interpretação dos Sonhos*, nela, Freud (1999) refere que o pensamento corresponde à representação-meta, que define “para onde”.

### 2.2.1. Perspectiva Freudiana

Freud é o primeiro investigador a propor a divisão do desenvolvimento infantil por fases, segundo uma ordem determinada filogeneticamente e sendo cada fase integrada na anterior (Luzes, 2004). Começa nas fases pré-genitais, que são as que antecedem a organização do complexo de Édipo, e que se situam antes da reunificação das diversas pulsões parciais sob o primado da zona genital. Segue-se a fase oral (primeiro ano de vida), a fase anal (segundo ano de vida) e a fase uretral ou fálica (terceiro ano de vida). O complexo de Édipo, que surge por volta do quarto ano de vida

e vai até aos sete anos, é o ponto vital que estrutura toda sociedade humana, partindo da proibição do incesto. É, segundo Freud (2001), a ocasião criadora da vida psíquica, assegurando o primado da zona genital, a superação do auto-erotismo e a busca da satisfação nos objectos externos. Da sua resolução, fica o objecto perspectivado como total, inteiro, deixando por herança o *super-ego* e o *ideal de ego*. Surge depois o período da latência (situado entre os sete e os doze anos), caracterizado por uma dessexualização do pensamento e do comportamento, graças ao trabalho de recalçamento que permite as sublimações, e que vai funcionar a favor da educação pela submissão à regra, facilitando a socialização, e permitindo à criança a disponibilidade para as aprendizagens pedagógicas. Finalmente temos a puberdade e a adolescência, que não é considerada uma fase, mas uma crise que se instala após o período da latência, e que se caracteriza por uma crise de identidade, com angústias intensas que recaem sobre a integridade do *Eu*. É a fase do questionamento e da identificação com as figuras parentais, e a última hipótese para resolver o período édipiano e para definir a identidade de género.

De toda esta teoria é importante reter que Freud explicitou a sexualidade infantil, e a necessidade de, pelo uso da sublimação, a criança abandona o *princípio do prazer* e aceder ao *princípio da realidade*, no sentido de potenciar o seu desejo pulsional e, assim, estruturar-se no sentido de se deixar “educar”. Assim, para Freud (1999) o desenvolvimento afectivo não é um *corpus* fechado e fixo mas algo dinâmico, fonte de enriquecimento do pensamento, que resulta do símbolo e da negação. O pensar liberta-se das limitações do recalçado e enriquece com conteúdos que vão sendo elaborados a partir da definição de limite entre realidade interna e externa, funcionando o mecanismo de negação como elemento fundamental para o desenvolvimento deste processo de substituição do *princípio do prazer* pelo *princípio da realidade*<sup>2</sup>. A criança é, assim, conduzida ao desenvolvimento do poder criativo. O pensar é, neste sentido, um aceder ao *princípio da realidade*, entendido este como uma modificação pela realidade do *princípio do prazer*, uma modificação da fantasia inconsciente, pela realidade, dependendo a riqueza do pensar da qualidade e da mobilidade da vida, da sua capacidade para se submeter à própria realidade.

---

<sup>2</sup> Entende-se por *princípio do prazer* “um dos princípios que regem, segundo Freud, o funcionamento mental: é uma actividade psíquica que no seu conjunto tem por objectivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer” (Pontalis, 1990, p. 30). Este princípio está associado ao princípio da realidade. Assim, as pulsões, de início, só procurariam descarregar-se, satisfazer-se pelo caminho mais curto. Fariam, depois, progressivamente, a aprendizagem da realidade, que é a única que lhe permite atingir, pelo uso do recurso a desvios e adiamentos a satisfação procurada. O *princípio da realidade* é também um regulador do funcionamento mental e tem o poder regulador da procura da satisfação, tendo em linha de conta as condições impostas à criança pelo mundo externo. Assim, a intervenção do *princípio da realidade* é o uso da energia pulsional ao serviço do *ego* (Pontalis, 1990).

A emoção é fundamental para a motivação e para o estabelecimento de relações interpessoais. Freud (1971) foi também o primeiro a falar das emoções como um forte motor motivacional do desenvolvimento infantil, da estruturação da personalidade, da criação dos mecanismos de defesa, dos sonhos e da transferência.

Assim, para este autor, o desenvolvimento infantil é baseado na afectividade, tal como a “realidade psíquica”<sup>3</sup>, e significa tudo aquilo que no espaço mental traduz predomínio dos impulsos ou instintos, dos desejos, das necessidades corporais sobre a realidade exterior e contribui para a construção das emoções. Deste modo, a acção dos sentimentos e das emoções cria imagens, fantasias, sendo que o imaginário é mais importante que o real, o futuro é preferível ao presente. Assim, a linguagem e as emoções encontram-se numa espiral enriquecedora do desenvolvimento,<sup>4</sup> e servem para desenvolver a capacidade do indivíduo para inventar formas de linguagem que ajudem depois ao desenvolvimento emocional. O pensamento serve, não só para ajudar a tolerar a frustração perante um desejo não realizado, mas também como forma de elaboração de estratégias vindas do meio circundante, de forma a dar a ideia do desejo satisfeito. A isto Freud (1969) chamou *princípio da realidade*.

Freud, (1969) neste contexto da elaboração do pensamento<sup>5</sup>, faz uma ligação entre o *princípio da realidade* e a capacidade de pensar, ou seja a capacidade de conhecer essa realidade, ligação essa que vai preenchendo o vazio e a frustração. Sempre que aparece uma necessidade e esta não é satisfeita e o indivíduo não opta pela descarga motora mas promove um pensamento, ou seja, “*a contrapartida representacional*<sup>6</sup> que todos os factos têm na realidade psíquica” (Fleming e Dias, 1998, p. 14). Assim, é como se o *ego* substituísse as componentes motoras pelo pensamento e pela abstracção e nelas encontrasse uma nova forma de relação com a realidade.

---

<sup>3</sup> Expressão usada por Freud “*para designar aquilo que no psiquismo do individuo apresenta uma coerência e uma resistência comparáveis ás da realidade material; trata-se fundamentalmente do desejo inconsciente*” (Pontalis, 1990, p.362).

<sup>4</sup> Outro processo subjacente à organização das representações é o da Clivagem, o qual permite a separação entre o objecto real e os objectos criados a partir dele.

<sup>5</sup> Para Freud, o pensamento é algo que se interpõe entre o impulso ou o desejo e a acção, de forma a criar meios disponíveis no meio circundante para que o sujeito possa obter satisfação.

<sup>6</sup> Contrapartida representacional é uma representação mental que os factos têm na realidade psíquica. A contrapartida ideacional de um facto externo é entendida como diferente da representação interna de um facto externo. Este é somente um estímulo que procura a mente e esta elabora uma resposta que é uma contrapartida ideacional. Organizando também uma narrativa pessoal dos factos. Assim, a representação de coisa, é uma imagem ou uma palavra. É o processo mental e não o produto da mente, é uma forma de significar as coisas e que se localiza entre o significante e o significado (Fleming e Dias, 1998).

A passagem do *processo primário* para o *processo secundário*<sup>7</sup>, descrito por Freud (1971), revela-se vital para o acesso ao princípio da realidade e, com ele, a capacidade de não obter satisfação imediata mas poder, pela capacidade de simbolização e de representação, adiar ou transformar essa satisfação. Estes dois processos falam-nos do pensamento como uma forma organizativa, obedecendo a uma série temporal, que não está somente dependente do desenvolvimento cognitivo mas também do desenvolvimento afectivo, sendo este um mecanismo vital para a adaptação do indivíduo ao seu ambiente. Não existindo esta capacidade de aceder ao *princípio da realidade*, também não existe a capacidade de transformar as angústias e os desejos em imagens significadas (palavras, desenhos, arte, escrita, etc.), aos quais se junta o prazer decorrente da tarefa cumprida. Para Freud (1969) o desenvolvimento afectivo passa pela capacidade de transformar a energia pulsional num pensamento criativo, ou seja, de transformar um desejo numa espera que facilite o uso de estratégias elaborativas e que permita a sua realização respeitando já a realidade, ou seja, o aceitar o *princípio da realidade* em detrimento do *princípio do prazer*.

### 2.2.2. Perspectiva Kleiniana.

Outros autores de formação dinâmica e que apoiam as teorias freudianas sobre o desenvolvimento afectivo e intelectual da criança serão agora abordados. Melanie Klein (1968) é uma dessas autoras que, para a elaboração da sua teoria sobre o desenvolvimento infantil, observou crianças muito pequenas e considerou o “Jogo”, como modo de expressão natural e privilegiado da vida mental infantil, e como forma de aceder aos processos transferenciais, considerados como equivalentes às associações verbais no adulto. Através do jogo a criança traduz de modo simbólico as suas fantasias, os seus desejos e as suas experiências vividas.

Na descrição do desenvolvimento da vida emocional do bebé, Klein (1975) considera que existe, desde o nascimento, um *ego* primitivo, imaturo, sem coesão, que é exposto desde logo à dualidade entre a pulsão de vida e de morte, às pulsões de amor e

---

<sup>7</sup> Estes dois processos são para Freud dois modos de funcionamento do aparelho psíquico e estão fortemente correlacionados com o *princípio do prazer* e o *princípio da realidade*. Assim, o *processo primário* caracteriza o sistema inconsciente, no qual a energia psíquica se escoia livremente passando sem barreiras de uma representação para outra, procurando sempre a vivência da satisfação do desejo. No *processo secundário* as representações não visam somente satisfação do desejo mas são investidas de uma forma mais estável, adiando a satisfação e permitindo a experiência mental, que facilita os diferentes caminhos possíveis para se atingir a satisfação (Pontalis, 1990).

de agressividade. O desenvolvimento deste *ego* resulta da sua capacidade de negociar com os estados de ansiedade, mantendo um certo equilíbrio. Klein (1968) descreveu uma nova teoria para o desenvolvimento e o funcionamento do aparelho psíquico. Esta autora apresenta uma visão da mente humana como constituindo um mundo interior diferente do mundo exterior, povoado por objectos internos que são introjecções de figuras com quem se estabeleceu um vínculo e que interagem entre si a partir dos fantasmas inconscientes. É desta autora também, o conceito de *posição*, como modelo explicativo para o seu funcionamento. A constituição dos objectos internos a partir das trocas que se estabelecem com os objectos exteriores, principalmente no vínculo que se estabelece nos primeiros anos de vida entre o bebé e a sua mãe, torna Klein uma das pioneiras na importância atribuída ao papel das relações de objecto precoce no desenvolvimento psíquico.

Na sua teoria sobre o desenvolvimento e organização do *Ego*, fala-nos de duas posições: a *posição esquizoparanoide* e a *posição depressiva*. Na *posição esquizoparanoide*, que ocorre entre os 2-3 meses de idade, o sentimento dominante do *Ego* é o de ansiedade e caracteriza-se pela clivagem do objecto em *bom* e *mau*. Na *posição depressiva* que se segue, e que resulta da ansiedade da perda do objecto, caracteriza-se pela relação de objecto total e pelo predomínio da integração, da ambivalência, da reparação pelo sentimento de culpa e pela angústia depressiva (Klein, 1980).

Analisando estas noções Kleinianas de *posição esquizoparanoide* e *depressiva*, percebemos que cada uma delas é caracterizada por um conjunto de sentimentos. A *posição esquizoparanoide* por sentimentos de medo de destruição do *Ego*, e a forma de defesa que lhe subjaz é a destruição dos perseguidores. A *posição depressiva* é caracterizada pelo sentimento de medo da perda do objecto amado, bem como pela ânsia de o recuperar. Klein (1975) fala-nos de um *Ego* rudimentar que, desde cedo, se tenta libertar das pulsões de morte, projectando-as no exterior. Esta parte projectada vai depois ser identificada como o objecto parcial e reintrojectada como parte integrante do sujeito. O *Eu*, ao realizar este movimento entre a projecção e a reintrojecção, cria o *objecto bom* e *mau*, funcionando a clivagem como uma forma de defesa contra a ansiedade e que, paradoxalmente vai permitir a organização e a introjecção do *bom objecto*. Esta introjecção vai facilitar ao bebé a defesa da ansiedade, pela idealização do bom objecto primitivo. Para Klein (1980) esta deslocação de um objecto para outro implica um processo de luto que contribui para a construção do mundo interno, partindo

da relação que estabelece com o exterior e com a realidade em geral. A predominância das experiências boas sobre as más faz com que o *Ego* adquira a crença no *bom objecto*, prevalecendo o instinto de vida sobre o de morte. Esta identificação do *Eu* ao *objecto ideal* faz com que ele adquira uma maior capacidade para enfrentar a ansiedade sem recurso a processos que impliquem a acção e o pensamento, conduzindo a uma maior integração, e a um aumento da diferenciação entre o *Ego* e o *objecto*, que pode agora ser representado, logo internalizado como *bom*, conduzindo à reintegração do *Eu*. O *bom* e o *mau objecto* está relacionado com a sua capacidade de ser ou não capaz de satisfazer ou de frustrar o *Ego*.

Assim, Melanie Klein (1980) pensa que existe desde o nascimento um *Ego* suficientemente capaz de experimentar ansiedades, de usar mecanismos de defesa e de formar relações de objectos que existem de uma forma primitiva na fantasia e na realidade. No entanto, o *Ego* primitivo é imaturo, desorganizado, embora vocacionado para a integração, e insuficiente em termos de consistência, sendo, desde cedo, colocado sobre a ambivalência das pulsões libidinais de amor e das pulsões agressivas e destrutivas. A forma como o *Ego* vai negociar ao longo da vida do sujeito estas duas forças internas resulta na sua capacidade em manter um certo equilíbrio entre todas as forças que se apresentam, como se tudo se jogasse desde cedo partindo duma confiança básica no mundo externo. Deste modo, a criança percebe que as percepções não são provenientes de um *objecto bom* ou de um *mau* mas de um *objecto total*, “a mãe”, que é boa e má. A criança reconhece esse *objecto* como sendo exterior e independente de si, e fonte de gratificação e de frustração, criando ambivalência em relação a este *objecto*. Assim, a criança tem a angústia da perda do *objecto* amado, pelos ataques que lhe faz, acreditando que o destrói. Com essa descoberta, a criança experiencia os primeiros sentimentos depressivos, e é na medida em que ela os pode tolerar que caminha na direcção dos impulsos reparadores. É essa compreensão que lança a criança na estabilidade, promovendo o seu crescimento na relação com os outros.<sup>8</sup> Para esta autora a vida psíquica joga-se entre dois sentimentos - a inveja e a gratidão -, regendo este movimento a base de todo o crescimento mental.

Percebemos que as realizações de satisfação vão tornando o *Ego* mais forte, contribuindo para a sua integração e unificação, bem como para a sua confiança nos objectos externos. Outra das funções destas realizações positivas é a de contribuir para a

---

<sup>8</sup> O *bom* e o *mau objecto* estão relacionados com a sua capacidade de ser ou não capaz de satisfazer ou de frustrar o *Ego*.

construção de um *Ego* cada vez mais diferenciado do seu exterior. Deste modo, a criança evolui de um objecto cindido em *bom* e *mau* para a unificação do objecto. Este objecto inteiro conduz à integração do *Ego*, e, a par de uma maturação fisiológica, promove no sujeito o surgimento das capacidades para lidar com as ansiedades resultantes tanto do seu mundo interno como externo.

Para Klein (1975) todo o desenvolvimento afectivo passa pelo estabelecimento de uma relação precoce com uma mãe suficientemente boa e capaz de transformar as angústias do seu bebé em coisas que ele possa integrar no seu *Eu*, a fim de construir um *bom objecto interno*. Esta autora ressalta a importância do papel da figura materna no desenvolvimento do bebé, clarificando a importância da relação *contínente/conteúdo*, na medida em que, através da identificação projectiva, a criança coloca no interior de um continente - a mãe ou quem exerça a função maternal - os excessos que não consegue pensar, não apenas para que estes possam ser contidos, mas numa procura desesperada de que sejam significados, até que ela adquira a capacidade de os significar e, assim, os poder conhecer. Esta confiança básica no mundo externo, a par desta capacidade de transformação que esse mesmo mundo possui, constitui a base do crescimento psíquico. Sabemos hoje que o bebé tem um *Eu* mais estruturado, integrado e interactivo do que aquele de que falou Klein.

### 2.2.3. Perspectiva de Winnicott

Para Winnicott (1970), o desenvolvimento do bebé está particularmente relacionado com as relações precoces estabelecidas pela díade mãe-filho, que começam nos primeiros momentos de vida, sendo esta teoria fortemente influenciada pelo pensamento kleiniano, principalmente no que diz respeito à importância do papel das relações de objecto precoces. A palavra-chave de todo o desenvolvimento da criança é a dependência, embora este autor considere importantes não só os cuidados maternos, mas também capacidades inatas, que se revelam fundamentais para o crescimento de um indivíduo, pelo que este dependerá do equilíbrio que se estabelecer entre estes factores.

Segundo Winnicott (1986) a criança evolui no seu processo de maturação à medida que vai alterando a sua relação com a figura materna. Este autor descreve três grandes fases: i) a fase da *dependência absoluta* dos cuidados maternos, na qual a criança está numa perfeita fusão com a sua mãe; ii) A fase da *dependência relativa*, na

qual a criança se vai progressivamente diferenciando da mãe. Nesta fase já não busca uma total compreensão, mas começa a estabelecer uma relação objectal, implicando que a criança manifeste os seus desejos. Estas ausências da satisfação das necessidades da criança vão, progressivamente, permitir-lhe a diferenciação com a figura materna, permitindo-lhe ter consciência desta separação, e surgindo, nesta fase, a linguagem; iii) Na última fase, que se caracteriza pela *independência* da criança em relação à figura materna, a criança, alarga o seu leque de relações, socializa-se, criando a noção de pertença a uma determinada sociedade. Para este autor, os cuidados maternos pressupõem uma identificação da mãe com o bebé, isto é, a capacidade de a mãe criar empatia para perceber quais as necessidades da criança. Já ao longo da gravidez a mãe vai, progressivamente, aumentando o seu grau de sensibilidade, que se estende a algumas semanas após o nascimento.

Assim, após o nascimento a mãe suporta todas as angústias do bebé. Esta fase inicial é a fase de *dependência absoluta*, que corresponde aos 5 primeiros meses. A esta segue-se a *fase da dependência relativa*, que vai dos seis meses até ao ano de idade, período no qual a criança se vai progressivamente diferenciando da mãe, sendo capaz de estabelecer uma relação objectal, ou seja a criança manifesta um sinal (pode ser um choro e pára, espera que a mãe venha) antes de a mãe satisfazer as suas necessidades. Esta capacidade de suportar este abandono (esta ausência da mãe), afagando o seu urso ou chupando a chupeta, é correspondente ao grau de diferenciação entre o bebé e a mãe. O desenvolvimento mental e a elaboração do pensamento nascem da necessidade que a criança tem de utilizar os objectos externos para fantasiar a realização das suas necessidades. A criança, pelo uso da sua actividade mental, consegue “mascarar” as ausências da mãe, transformando uma falta numa adaptação bem sucedida. Na terceira fase, que surge por volta do segundo ano e que se caracteriza por uma progressiva *independência*, a criança passa a enfrentar o mundo e a identificar-se com a sociedade, adquirindo a noção de pertença a um grupo social.

Para Winnicott (1986) o *Ego* da criança vai-se organizando progressivamente à medida que esta vai tendo um maior número de realizações positivas vindas do mundo externo, sendo o *Ego* precoce reforçado pelas experiências de empatia com a mãe. Progressivamente, a criança percebe-se como um ser real e toma consciência da sua identidade. Quando o *Ego* está assim constituído, isto é, quando é uma unidade diferenciada do objecto externo, assume, para Winnicott (1971) o nome de *Self*. Assim, o *Self* é um *Ego* maduro, que se constitui a partir dos 5 meses.

O *ego* da criança é caracterizado por um estado inicial não integrado que se vai progressivamente organizando a caminho da integração, à medida que a criança vai desenvolvendo confiança no objecto externo, fortalecendo a confiança no seu *Eu*. Esta é determinada por duas séries de experiências: o *holding* e as que se realizam por meio da actividade sensório-motora. Deste modo, o *ego* da mãe, por empatia, vai reforçando o *ego* da criança, conduzindo à constituição do *self*, ou seja, quando o *ego* é constituído, unificado e diferenciado aumentando o sentido do real e a consciência de ter uma identidade separada do *objecto primeiro* de relação, tal como já referimos, funda-se aquilo que Winnicott (1971) designou de *self*. Sempre que não se verifica este processo de integração mental, o sujeito mantém-se num processo primário, numa busca da satisfação do desejo sem recurso à elaboração desse desejo, desenvolvendo aquilo que ele designou de “falso *self*”, onde a angústia inicial permanece sem transformação mental, não promovendo a criatividade e desenvolvendo a “não integração”. Este estado de não mentalização conduz ao vazio criativo e à desintegração. Este “falso *self*” seria uma forma de defesa contra o que é impensável para o verdadeiro *self*, permanecendo o sujeito num estado de imaturidade mental que não deixa surgir a necessidade de representação e de simbolização que promovem o pensamento criativo e conduzem ao crescimento psíquico. O sujeito fica-se, então, pela imitação diferida, tendo somente um objecto para se expressar - o real - não sendo capaz de imaginar, de elaborar e de criar, a partir dele, outros objectos.

Bollas (1992, citado por Martinho, 1999), entende o *verdadeiro self* como sendo o “*idioma da nossa personalidade*”, o qual só se desenvolve em virtude das experiências que o sujeito vai vivenciando, sendo o *verdadeiro self* um idioma de pré-concepção da personalidade que inaugura o *ego*, tornando-se este cada vez mais, um mediador entre os impulsos do *self verdadeiro* e as contra-reivindicações do mundo real. Assim, “*se a realidade psíquica funcionasse unicamente ao nível do processo primário, não haveria propriamente objecto, mas a procura do prazer ou a fuga ao desprazer. E pouco vale evocar aqui o princípio da realidade, pois ao nível cronológico ele é apenas uma continuação, por outros meios, do princípio do prazer. Isto quer dizer que a representação do objecto no psiquismo depende, antes da realidade do prazer-desprazer e da correspondência do sujeito, dos signos que permitem representar a coisa*” (p.30).

Segundo Sá (2003) o *espaço transaccional* e o *self* são dois contributos essenciais para a compreensão do que é o *verdadeiro self*, pressupondo a *identificação*

*projectiva* dos parceiros de uma relação, sem a qual não há lugar à antecipação dos gestos do outro. Não são uma manifestação individual, mas íntima e relacional, porque falam de sentimentos e emoções. Não se expressam em ausência, mas em presença do objecto de relação. Fundam a autenticidade como manifestação da personalidade que se opõe a alguma racionalidade analítica que, em lugar de integrar emoções e sentimentos, parece condicioná-los através da interpretação. E, finalmente, são um clarificador da noção de autonomia, sendo esta um produto do *verdadeiro self*.

A criança torna-se, progressivamente, cada vez mais capaz de suportar os momentos de separação e de ruptura provocados pela educação, usando a *simbolização* e usando os *objectos transaccionais* que vão habitar esse espaço entre o real e o desejo, entre a perda e a alucinação da posse do objecto real. O surgir da “sublimação”, que é uma forma de submeter a realidade aos desejos, funciona como um excelente processo de defesa mental que promove o crescimento e o pensamento criativos, dado que obriga a criança a criar formas de satisfazer os seus desejos sem entrar em ruptura com o real, usando a *simbolização*. Assim, o sujeito desenvolve um *self* capaz de comportar em si mesmo dois lados: um que comporta a submissão, e outro, espontâneo, ligado à capacidade de criar símbolos.

A forma como a mãe e o ambiente (cultura) apresentam o mundo à criança determina a qualidade da relação de objecto que se faz a partir dos *objectos transaccionais*, objectos estes que se situam num espaço intermédio e que facilitam ao bebé o processo de passagem do subjectivo para o objectivamente percebido (Winnicott, 1970). O espaço intermédio, aberto pelo objecto transitivo, quando o bebé o abandona, será herdado pelos *fenómenos transaccionais*. Referindo-se a estes fenómenos Winnicott (1971) afirma: “*o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existindo entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente o objecto)*” (p.35).

Winnicott (1971) mostrou ainda que um desenvolvimento afectivo bem sucedido revela-se pela possibilidade de permitir ao sujeito tornar-se um ser criativo, por intermédio do jogo e do espaço potencial, e que se consubstancia na arte de viver e na vida cultural. Para este autor, uma boa mãe é um factor vital para o desenvolvimento da criança, bem como para o desenvolvimento da confiança que a criança deposita no mundo que a rodeia, funcionando esta confiança como apoio para a passagem da dependência à autonomia.

Para Winnicott (1971) o recurso a *objectos transitivos* constitui a primeira manifestação do bebé para simbolizar, já que os *objectos transitivos* representam, em parte, a *função materna*, servindo como forma de defesa contra a ansiedade da perda, e contendo em si toda a simbolização da projecção que a criança faz em relação ao objecto. Estes *objectos transitivos* - brinquedos, palavras, contos, narrativas gráficas e orais, imagens simbólicas, etc. -, permitem ao *Ego* infantil não só a luta contra as ansiedades, os medos e as angústias, mas também criar estruturas que facilitem o processo de individuação-separação.

A relação que a criança estabelece com os *objectos transitivos* será um reflexo do desenvolvimento da capacidade para manter uma relação dinâmica entre o dentro e o fora. “É pois com a aquisição da distinção do símbolo e do simbolizado que se conquista a subjectividade. A compreensão do significado da própria experiência só é possível quando uma coisa pode representar outro sem o outro: nisto consiste a capacidade para a formação do símbolo propriamente dito, que nos liberta do cativeiro da vivência sensorial imediata onde os objectos se limitam a ser o que são, na linguagem de H. Segal, estamos na fase da equação simbólica” (Cabral, 1998, p. 175).

Partindo deste funcionamento mental, a função simbólica implicará sempre a existência de uma relação dinâmica entre símbolo (o pensamento), o simbolizado (aquilo em que se pensa) e o sujeito que recria um pensamento, sem confundir o que está a pensar, sem perder a consciência do que é fantasia e do que é realidade, do que é símbolo e do que é simbolizado, sem se perder entre o *Eu* e o *Objecto*. Este movimento entre o *dentro* e o *fora* vai, sucessivamente, permitindo ao sujeito a integração de novas experiências que vão sendo guardadas através da memória, como imagens significadas, e afectivamente qualificadas, numa eterna relação entre o *dentro* e o *fora*, entre a dispersão e a integração, numa cada vez maior tolerância à dor mental, numa permanente relação de vinculação e de confiança no *objecto externo*. É todo este movimento que promove o desenvolvimento.

Sintetizando, o pensamento surge, para Winnicott (1988) num espaço entre o *dentro* e o *fora*, designado de *espaço intermédio e potencial*, no qual, através da *experiência afectiva*, o objecto subjectivo é objectivamente percebido, transformando-se a nomeação; em conhecimento, pela capacidade de abstracção.

É no espaço entre o fio e a aranha que se constrói a teia, o espaço da criatividade. É o espaço da arte de sermos amados, num primeiro momento por alguém que aos poucos dá lugar à ilusão de existir, criando o jogo do visível e do invisível,

ensinando o bebê a tomar consciência de que é na separação, na perda, que renasce o aparecimento do rosto da mãe. O uso da capacidade de *representação* e de *simbolização*, criando a ilusão de que o mundo externo é um reflexo do desejo de querer, permite a ilusão da unidade e a posse do objecto. Mas o que temos é um espaço mental vivo aberto e criativo que deixa o bebê ser-se, porque cria o *Eu* partindo de múltiplos *Eus* que vão povoar esse espaço da separação. É no *espaço intermédio* que a criança coloca o jogo e a criatividade, e utiliza, sem ter essa consciência, símbolos que, não sendo os fenómenos externos, significam para o sujeito esse mesmo *objecto* (o *objecto real*), aprendendo a reinventar o real.

#### 2.2.4. Perspectiva Biónica

Ao abordarmos o desenvolvimento infantil, não podemos deixar de abordar a obra de Wilfred R. Bion, que colocou na estruturação do pensamento e na própria natureza do pensar todo o desenvolvimento mental. Para Bion (1990, citado por Symington, 1999), “o termo pensar designa dois processos diferentes: há um pensar que dá origem aos pensamentos e outro pensar que consiste em usar os pensamentos epistemologicamente pré-existentes, anteriores à capacidade de pensar e que ele chama de “aparelho de pensar os pensamentos”<sup>9</sup>(p.103). Bion apresenta, assim, um modelo funcional e dinâmico com dois mecanismos. O primeiro refere-se a uma relação dinâmica entre algo que se projecta, um *conteúdo* e um objecto que o contém - o *continente*. O segundo refere-se a uma relação dinâmica entre a *posição esquizoparanóide* e a *posição depressiva* (proposta por Klein), a uma alternância entre dissociação e integração. Assim, em Bion o pensamento pressupõe a existência de proto-pensamentos, de pré-concepção, de concepção e de conceito (Symington, 1999).

Em todo este processo que é pensar é fundamental que exista a combinação de uma pré-concepção<sup>10</sup>, que Bion denomina de *elementos  $\beta$* , com uma experiência real, nascendo deste encontro uma concepção caracterizada pelas qualidades sensório-

---

<sup>9</sup> O *aparelho de pensar os pensamentos* seria, segundo Bion (1989), uma conjugação de vários factores: o de suportar a frustração (factor inato) somado a uma aptidão de *rêverie* da mãe (factor externo) que desencadearia mecanismos tendentes a modificar a frustração levando à formação de *elementos  $\alpha$* , e desenvolvendo o *aparelho de pensar*. Este *aparelho de pensar* serve, assim, para modelar os pensamentos preexistentes, utilizando dois mecanismos: a relação dinâmica entre alguma coisa que se projecta e um objecto que o contém, o projectado, e que pela sua capacidade de transformação metabolizada esta projecção devolvendo-as à criança como *elemento  $\alpha$*  que lhe vai permitir desenvolver a *função  $\alpha$* .

<sup>10</sup> As pré-concepções para Bion são as expectativas já inatas que o bebê possui sob os objectos de satisfação das suas necessidades (leite, calor, amor).

perceptivas e cuja representação mental origina um conceito. Se existe uma realização negativa, uma frustração, ou um desencontro com o objecto real, mas o sujeito possui uma capacidade interior de tolerar essa frustração, então ele transforma essa angústia em estados mentais pensáveis (*elementos  $\alpha$* ), surgindo, nas duas situações, pela vinculação entre si de *elementos  $\alpha$* , o pensamento propriamente dito. A capacidade de formar pensamentos está, assim, dependente da capacidade de a criança tolerar a frustração (factor inato) que somado a uma capacidade de *rêverie*<sup>11</sup> da mãe (factor externo), desencadeia mecanismos que tendem a modificar a frustração, levando à formação de *elementos  $\alpha$*  e ao pensamento. Reitera-se, assim, a importância da relação precoce, como precursora do acesso ao desejo de conhecer, porque permite a formação do *aparelho de pensar* do bebé, servindo este para modelar os pensamentos pré-existent, dando lugar, pouco a pouco, à formação de conceitos e abstracções ou à combinação de pensamentos e à criação de símbolos ou da linguagem, como forma de real (Santos, 2002).<sup>12</sup> Revela-se, assim, vital desde o primeiro momento do desenvolvimento, a educação para o optimismo e para a criatividade, que promovam o desejo de conhecer e de significar os afectos para que estes se tornem conhecidos, exibindo um comportamento de espera e criação.

Assim, as concepções nascem das pré-concepções que encontram uma realização positiva. O pensamento propriamente dito surge após as primeiras experiências de satisfação. Deste modo, o desenvolvimento do pensamento passa de protopensamentos para pré-concepções, e só depois para pensamentos propriamente ditos.

Os protopensamentos são constituídos por impressões sensoriais, vivências emocionais muito primitivas e estão ligados à experiência concreta. Os protopensamentos são então objectos maus dos quais o latente se tenta libertar. As pré-concepções equivalem já à possibilidade de serem incorporadas do seio bom, do objecto de satisfação. A concepção resulta da satisfação de uma expectativa inata que encontra uma experiência real. Esta conversão, pela *função  $\alpha$* , da totalidade da experiência emocional torna-se um símbolo passível de ser assimilável pela mente. Assim, toda a experiência necessita de ser processada, como se os objectos tivessem necessidade de

---

<sup>11</sup> Capacidade da mãe de transformar as angústias do bebé em *elementos  $\alpha$* .

<sup>12</sup> Mas é na frustração resultante da não satisfação em pleno das necessidades do sujeito, no objecto real e não perfeito, que surge a emoção e o sentimento por mentalizar e que equivalem a *elementos  $\beta$* . “Assim, as emoções criariam a frustração que, tolerada interiormente, por influência das pré-concepções, permitiria a sua transformação, no interior do espaço psíquico da mãe, e a consequente transformação da frustração em experiência. Aprender com a experiência pressupõe um pensamento que surpreende um pensador. Finalmente, representa uma resignação essencial: as emoções aproximam-nos da verdade interna e tornam falsificável a leitura dela, como falsificam os sistemas científicos ou o cálculo algébrico” (Sá, 2003, p.135).

ser pensados, compreendidos, para poderem ser reconhecidos, passando o sujeito a lidar com experiências emocionais e não com objectos em geral.

Então, uma emoção dolorosa, transformada pela *função  $\alpha$*  cria imagens através das quais se extrai o pensamento. Os *elementos  $\beta$* , coisas-em-si, não estão em condições de serem pensados, não podendo ser verbalizados, nem podendo ter significado próprio. Para que tal processo ocorra, estes elementos têm de ser transformados pela *função  $\alpha$* , que tem a capacidade de dotar a mente de um sentido de subjectividade. A mente pode então pensar sobre si mesma e dar uma resposta pessoal aos acontecimentos emocionais, sendo capaz de transformar a experiência emocional básica em pensamento. Sem esta *função  $\alpha$*  o sujeito, não pode ter uma apreensão emocional subjectiva do mundo externo, não pode extrair informação a partir dele, porque não pode significar informação. Esta função transformadora, denominada *rêverie*, é uma qualidade da *função  $\alpha$* , e é desta “relação amorosa” que resulta o desenvolvimento mental da criança e do adulto de relação. Em suma, os *elementos  $\alpha$*  e  *$\beta$*  são entidades hipotéticas adequadas para falar de algo que é da esfera dos sentimentos, não sendo por conseguinte os *elementos  $\beta$* , pensamento humano, mas algo que se pode transformar num pensamento, em *elementos  $\alpha$* . Deste modo, o desenvolvimento mental consiste na forma como o sujeito elabora um mecanismo para resolver uma situação dolorosa, ou seja, na capacidade de, a partir de um pensamento, elaborar outro pensamento e assim sucessivamente até à infinitude do poder criativo.

A *função  $\alpha$* , consubstancia-se na capacidade de transformar as impressões sensoriais e emocionais em *elementos  $\alpha$*  ou em imagens mentais conhecidas. Por esta razão, a *função  $\alpha$*  também é designada como função simbólica, que permite a elaboração e a comunicação das experiências. Da qualidade desta função, depende o tratamento das emoções e sensações, e o seu fracasso conduz ao predomínio de *elementos  $\beta$*  que manterão uma tendência para o sujeito agir, deixando dominar a acção sobre o pensar, tornando-o incapaz de criar símbolos.

A *função  $\alpha$*  - a capacidade de transformar a *coisa-em-si* em pensamentos - vai organizando no sujeito uma maneira diferente de perspectivar a sua relação com o outro e a forma como elabora as emoções (a culpa, o luto, a empatia e o desejo de reparação). A interiorização destas formas de sentir vai fazer com que a criança tenha um crescente controlo sobre o real, com menos distração pelo efeito da emoção e mais discernimento do que resulta do “sentimento de si” (Damásio, 2000) e do que resulta do conhecimento pela significação. A *função  $\alpha$*  permite, como acima referimos, a ligação de elementos

entre si, que conduzem a conceitos cada vez mais elaborados facilitadores de novas respostas que promovam novas vinculações. Há, assim, uma função integradora e elaborativa de experiências, de novas abstrações, de simbolizações e de novos pensamentos. “*Só porque podemos duvidar podemos sonhar, isto é, a fé organiza a rêverie como função mental (associada à noção de fantasia) e o pensamento. A verdade não é só o que sentimos que é verdade, é o que lemos como verdade nos olhos dos outros*” (Sá, 2003, p.149). Assim, o pensamento é uma forma de evitar o sofrimento, evitando a frustração e tentando modificá-la.

A ideia nuclear de toda a teoria biônica assenta na *função  $\alpha$* , entendida como desempenhando um papel integrativo das emoções e como via de acesso aos vínculos verdadeiros, ou seja, na ideia de que é necessário não só experienciar, mas significar, dar sentido, para que o conhecimento se possa tornar disponível para ser pensado.

Na teoria de Bion amar será a forma mais profunda de conhecer. Ao conhecer o bebé a mãe dá-se-lhe também a conhecer. Este é o movimento dinâmico da vida que funda a imaginação, transforma o real no realmente desejado, no significado, no conhecido e no disponível para ser *repensado*.<sup>13</sup> “*Resta ao sujeito algo que exerça a função de rêverie, que consiga transformar e reorganizar a sua vida psíquica. Recorrendo a uma linguagem biônica, tudo o que não é metabolizado é expelido sob a forma de identificação projectiva, procurando um significado*” (Santos, 2002, p. 37). Nesta linha, somos desde sempre predestinados a crescer e a viver com os outros. O bebé humano não consegue sobreviver sem que alguém lhe dedique, desde o primeiro momento, os cuidados básicos, alguém suficientemente disponível para exercer a função maternal, uma boa mãe capaz de significar, de transformar o não-seio<sup>14</sup> em seio, o medo e a angústia em confiança, a avidez em amor. Assim, este objecto primeiro de relação é indiscutivelmente um continente, capaz de receber todos os desenganos da criança e atribuir-lhe um significado (Santos, 2002), ensinando-a a ser ela própria a exercer esta função transformadora. Este movimento de experienciar, significar (sob a forma de imagem mental) e recriar em forma de pensamento é um trabalho mental permanente ao longo de toda a vida do sujeito.

---

<sup>13</sup> Fica então claro que “*é o corpo da mãe (continente originário, suposto possuir tudo o que o bebé virá a querer: seio, fezes, pênis, etc.) que lhe vai permitir introduzir míticamente o simbolismo como constituinte da primeira realidade da criança enquanto fantasmática. Na realidade psíquica, é o seio como bom objecto que começa por acalmar as tensões vitais e restaurar parcialmente a unidade perdida após o nascimento*” (Martinho, 1999).

<sup>14</sup> Entendemos por não-seio, como sendo a simbolização, a representação, de uma imagem significada pelo o sujeito como sendo o seio real.

Para Bion (1979) as primeiras *identificações projectivas* da *posição esquizoparanoide*, descritas por Klein, estão na origem da actividade de pensar e são o ponto de partida para o processo da formação de símbolos, mas é com o luto e com a perda que se tem acesso à *equação simbólica*, ou seja, aos *símbolos propriamente ditos*, que são capazes de permitir ao bebé a separação e a renúncia, fazendo emergir também o papel do terceiro, que coloca fim à relação fusional entre si e a mãe, proporcionando ao bebé toda uma cultura. A *identificação projectiva*<sup>15</sup> está na origem da capacidade de pensar, sendo essencial ao estabelecimento de vínculos, à possibilidade de estruturação entre o mundo interno do bebé e da mãe e à viabilidade da dinâmica entre a *posição esquizoparanoide e depressiva*. Assim, a *identificação projectiva* é pautada por um conjunto de processos de estruturação que se operam no interior do *self* do bebé e que têm por base a selecção, inclusão e eliminação de elementos, vindos dos objectos externos e dos objectos internos.

Bion fala, assim, do conceito de *aparelho de pensar os pensamentos*, que a par da *função  $\alpha$* , faz surgir o pensamento, fortemente “falsificado” e recriado pelas emoções e pelos sentimentos. Bion considera que todo o pensamento depois de formulado é falso, porque se distancia da verdade, e fala de emoções que interferem na compreensão. Então, contrariamente à verdade, que aguarda o aparecimento de um pensador, e segundo Meltezer (1990), a credibilidade que podemos atribuir a uma mentira depende, não da sua relação quantitativa com a verdade, mas da sua congruência estrutural ou funcional com os símbolos, existindo assim, uma distinção clara entre pensamento e o que é pensável. A verdade acerca das coisas vem no lugar dos sonhos, vem do lado de dentro do sujeito, vem da forma como ele organiza a certeza do amor dos pais, como acto de fé no pensamento e como uma forma de confiança no mundo externo. Todos precisamos dessa certeza para podermos permitir-nos a ter dúvidas. Para Meltezer o sonho é o lugar onde se gera o pensamento, porque tudo é imaginário. Simultaneamente, como afirma Bion (1989), o psiquismo é uma realidade imaginária e o seu papel é vital para o crescimento mental. A imaginação é o sítio onde as ideias estão ligadas entre si por forças associativas que nos permitem por antecipação perceber o que vai acontecer em situações similares.

Deste modo, para se gerar o pensamento, para promover o desenvolvimento afectivo, é necessária uma capacidade de superar a frustração, um *aparelho de pensar*

---

<sup>15</sup> A Identificação Projectiva consiste em projectarmos parte dos nossos impulsos e sentimentos dentro de outra pessoa, identificando-nos com ela. Assim, a identificação tem por base atribuímos a outra pessoa uma parte das nossas qualidades em certa medida é como se nos coloca-se-mos dentro delas as nossas emoções e pensamentos (Bion 1979).

reforçado por um bom funcionamento entre um *conteúdo/continente* e, com ele, uma acção sobre o mundo externo e interno que conduzam à elaboração de conceitos, à abstracção e, mais tarde, à linguagem. Isto equivale a uma personalidade capaz de *representar* e de *simbolizar*.

Para Bion (1979), é a ausência que conduz ao pensamento. A ausência evoca a criação de um pensamento como resultado da necessidade de tornar presente o ausente.

Fica então claro que a simbolização se revela um processo fundamental para o desenvolvimento da emoção e do sentimento, ou seja, de toda a afectividade, pois é um facilitador da ligação, da comunicação e do desenvolvimento das linguagens, como forma privilegiada de relação com os outros e, logicamente com nós mesmos. O crescimento só ocorre quando se opera a passagem do real para o imaginário e deste para o simbólico, entendido como a relação do sujeito com a ausência. Todo este processo exige uma capacidade de transformação das *coisas-em-si* em algo psíquico, apto a ser pensado, assimilado e guardado como *coisa significada* que vai evoluindo, de forma progressiva, conduzindo o sujeito a estruturas cada vez mais complexas, cada vez mais criativas, promotoras de um sujeito com um melhor potencial adaptativo.

#### 2.2.5. Contributos da Teoria Piagetiana para a Compreensão do Desenvolvimento Emocional da Criança.

Ao falar de desenvolvimento emocional na criança parece-nos importante abordar 2 conceitos da perspectiva de Piagetiana (1964, 1970, 1977): a *representação* e a *simbolização*, bem como os seus papéis para a integração das emoções. Para este autor existem quatro factores gerais responsáveis pelo desenvolvimento mental: i) a maturação nervosa; ii) o exercício e a experiência adquiridos na acção exercida sobre os objectos; iii) as interacções e as transacções sociais e; iv) o equilíbrio, entendido como uma auto-regulação. Para Piaget (1964), as etapas do desenvolvimento sucedem-se na mesma ordem em todas as crianças e esta sucessão obedece sempre às mesmas necessidades e é determinada por mecanismos internos que promovem o equilíbrio, ou seja, o sujeito reage aos desequilíbrios externos, procurando atingir um novo equilíbrio cada vez mais estável, como se se tratasse de uma adaptação progressiva dos esquemas motores à realidade (Luzes, 2004). Assim, estas construções sucessivas consistem sempre em descentrar, para se adaptar a uma nova realidade cada vez mais ampla e

extensa, gerando-se o pensamento da acção. Assim, Piaget (1964) constrói uma teoria das origens da vida psíquica, assenta na acção. Esta acção está presente desde o início da vida, não sob a forma de simples reflexos cujo exercício conduz à elaboração sucessiva de esquemas mentais (inicialmente sensório-motor). “*Os esquemas desenvolvem-se de acordo com as funções de assimilação (que o nosso Eu coordena com os dados exteriores à nossa organização própria) e acomodação (onde os esquemas internos são modificados em função do meio). A percepção não é eliminada nas hipóteses piagetianas: ela constitui um elemento regulador no processo da adaptação. Assim, a percepção fornece à criança sinais ou índices antes do aparecimento da verdadeira representação*” (Luzes, 2004, p. 16).

Assim, para Piaget (1982) o acesso à *representação* e à *simbolização* faz-se durante o primeiro período da evolução psíquica, o da inteligência sensório-motora, em que, de início, não há *representação*. Esta inteligência sensório-motora baseia-se no reconhecimento de quadros ou situações perceptivas, mas sem que esse reconhecimento implique a existência de uma *representação*. A *representação* só ocorre aquando da permanência do objecto. “*A verdadeira representação supõe a persistência mental do objecto e uma distinção implícita entre significado e significante*” (Luzes, 2004, p. 16). Com o acesso a esta possibilidade de *representação*, a cada objecto passa a corresponder uma imagem mental que vai permitir à criança evocar este objecto na sua ausência. É precisamente a capacidade de *simbolização* que permite a aquisição da linguagem e que permite a transição do período da inteligência sensório-motora para a inteligência pré-operatória.

Para Piaget (1975) a *representação*, e a conseqüente constituição do objecto, surge, em termos cronológicos, entre os 18 e os 24 meses, permitindo à criança a consciência de si mesma e do mundo e, com ela, a construção do *Eu*. Até esta idade a criança limita-se a manipular actos ou hábitos motores. Esta cronologia de Piaget irá sofrer uma antecipação para os 9-12 meses, depois dos trabalhos desenvolvidos por Spitz e Bower (citados por Luzes, 2004), que vieram demonstrar a precedência da capacidade de *representação* do objecto humano sobre objecto coisa. Esta mudança constitui uma aproximação entre os estudos de carácter dinâmico e os estudos de Piaget, constituindo uma mais-valia no sentido da importância atribuída por todos a esta capacidade de *representação* que vai implicar outra, a de *simbolização*. A compreensão da evolução da capacidade de representar e simbolizar permitem-nos também uma melhor explicação do desenvolvimento emocional da criança, na medida em que esta

pode passar a representar os seus objectos de relação, logo a conhece-los e a significá-los.

A seguir à constituição do objecto permanente há, para Piaget (1975), um período de inteligência representativa, que é dominada pela função simbólica e implica o poder de representar qualquer coisa por meio de um significante diferente dele, isto é, o bebé vai tratar as imagens como verdadeiros substitutos do objecto e vai pensar ao realizar relação entre imagens. Inicia-se nesta fase o pensamento representativo em oposição à actividade sensório-motora, existindo já um sistema de significação que opõe significante e significado. Esta fase apoia-se sobre os símbolos que a criança inventa espontaneamente e sobre os sinais que são elementos já codificados e transmitidos socialmente. “*A infra-estrutura da função simbólica ora parece ser para Piaget a imagem mental, ora parece estar ligada a uma base motora*” (Luzes, 2004, p. 17). Para Piaget a imagem pode não ser a causa de interiorização dos mecanismos imitativos, mas a imagem mental é algo construído em função da apreensão e da compreensão do indivíduo, exercendo a função de fornecer à criança a assimilação que esta faz do real. Assim, Piaget (1982, citado por Luzes, 2004) diz que “*(...) a imagem não é a causa da interiorização dos mecanismos de imitação. A imagem seria o resultado da repetição dos actos perceptivos e não um resíduo sensorial dos objectos percebidos*” (p. 17). Segundo Luzes (2004) Piaget atribui às imagens mentais um carácter estático e descontínuo, o que as afasta da fluidez e dinamismo, atribuídas pelos autores psicanalistas, para os quais a imagem mental é sempre uma representação do real própria de cada sujeito e que se liga aos seus desejos.

A passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa faz-se por meio da conduta da imitação, que é uma pré-figuração da representação, ou seja, uma representação de actos materiais e não de pensamento. A isto Piaget (1975) designou de “*imitação diferida*”, que resulta na capacidade do bebé reproduzir uma acção na ausência do modelo, abrindo o caminho para a representação, que implica a interiorização da acção e da imagem mental. O bebé tem, assim, acesso a instrumentos da função simbólica que lhe permitem libertar-se da acção para, progressivamente, ter acesso ao pensamento e à elaboração de conceitos, vitais para a aquisição da linguagem.

Como surgem na obra de Piaget as representações conceptuais? Segundo Luzes (2004), “*para Piaget os conceitos não estão na continuidade dos sinais, índices perceptivos, imitação, símbolos, imagens mentais, e mesmo signos linguísticos*” (p.17). Para explicar esta descontinuidade Piaget faz uma distinção entre actividade operativa e

figurativa. Os conceitos teriam a sua origem nas actividades operativas. Na inteligência sensório-motora há início de conceptualização, na medida em que a criança reconhece os objectos e a sua finalidade, sistematiza-os, e depois de os aplicar às situações, estes esquemas motores sofrem uma dissociação entre os seus elementos, o que os torna aptos a serem coordenados em novas combinações. A figuração tem por finalidade representar a realidade sem a transformar, encontrando-se ligada à percepção, à imagem, à função semiótica (imitação diferida, jogo simbólico e linguagem). Por sua vez a actividade operativa procura a transformação da realidade e conduz à elaboração de conceitos.

Assim, a elaboração de conceitos exige os esquemas da inteligência sensório-motora, da inteligência pré-operatórias, operatória concreta e operatória formal, em que existem acções que modificam os objectos de um modo reversível ou irreversível, como se o primitivo estivesse sempre presente mesmo que exista já outra forma mais complexa de elaboração da realidade. A importância da permanência dos esquemas motores resulta do facto de serem esses esquemas motores que no decurso da evolução, depois de terem sido aplicados às situações mais variadas, sofrem uma dissociação entre os seus elementos, o que os torna aptos a serem coordenados em novas combinações.

Quando os conceitos são de natureza operatória, resultam de uma abstracção reflexiva que leva a um aprofundamento da compreensão acerca dos objectos e das suas manipulações. Para Piaget (1982) este movimento de compreensão implica a linguagem, não com funções operativas, mas figurativas, da realidade, com a vantagem de permitir a abreviatura dos conceitos e de facilitar a socialização, inserindo o pensamento individual na realidade colectiva. No entanto, para este autor as palavras vão evoluindo de simples etiquetas da acção para a sua evocação como reconstituição das acções. A criança passa da palavra legenda para o relato dos acontecimentos vividos, destinado aos outros ou a si mesma, num monólogo, onde ela reconstrói mundos possíveis, como acontece no brincar, permitindo a integração das emoções, vivenciadas a partir dessa busca do reconhecimento do mundo que a rodeia. Piaget (1975) fala, neste contexto, do agir e do relatar, do “brinquedo simbólico” como forma de organização do pensamento, perspectivando-o não só como um organizador no plano cognitivo mas também no plano afectivo. O brinquedo simbólico é então para Piaget, uma forma de expressão da própria criança, como um sistema de significantes, construído por ela, e que obedece à sua vontade. Aproxima o brinquedo simbólico à noção de imagem mental significada, afastando-o da assimilação figurativa do real e

perspectivando-o como uma linguagem simbólica que o transforma em função das necessidades do *Eu*, o que implica uma dinâmica entre o mundo interno e externo.

Com esta definição Piaget (1977), aproxima a função simbólica do que os psicanalistas consideram símbolo, como uma representação indirecta de uma ideia, de um conflito, de um desejo, abrindo a porta para a relação entre o pensamento simbólico, o brincar e a linguagem, promovendo conexões entre afectividade e as funções cognitivas.

Assim, parece ir ficando claro que para Piaget (1975) *o brincar* como actividade simbólica surge no fim do período da inteligência sensório-motora, funcionando como uma forma de evocação do pensamento pré-operatório ou simbólico. Esta actividade é vista, não só como uma forma estruturante na formação do pensamento, isto é em termos estritamente cognitivos, mas contendo também um valor afectivo. O brincar, com este carácter simbólico e lúdico, revela-se essencial para a assimilação do real ao *ego*, e a criança adapta este real aos seus desejos para se satisfazer através do jogo. O brincar está, assim, muito para além do puramente figurativo, conduzindo à construção de conceitos que promovem a inteligência operativa, ou melhor, a uma forma construtiva de um mundo de relação.

A teoria piagetiana é dominada por aspectos dinâmicos e construtivistas que perspectivam o desenvolvimento como um processo de interacção recíproco e permanente entre a criança e o mundo externo. Assim, a criança, partindo de uma estrutura e de um potencial de base, vai-se construindo por meio de experiências progressivas de integração. O desenvolvimento mental surge da sucessão de três grandes construções: a inteligência sensório-motora, as operações concretas e as operações formais. Esta teoria postula que a criança não pode ter acesso a uma fase posterior sem ter integrado a anterior, tendo em atenção que toda a génese parte de uma estrutura e que, por sua vez, conduz a uma outra estrutura e que também uma génese. Assim, cada estrutura tem origem numa outra mais elementar, que deriva de uma génese anterior mais simples. É, ainda importante referir que, para Piaget (1982), a vida psíquica não tem origem na consciência mas na acção, ou seja o desenvolvimento da inteligência surge como uma internalização progressiva da acção. Para Piaget a afectividade é a energia indispensável ao desenvolvimento intelectual da criança. Na nossa perspectiva esta foi a grande herança que Piaget, nos deixou. Para ele esta energia era vital para o desenvolvimento integral da criança, tendo deixado já na sua leitura do

brincar uma porta aberta para a compreensão da importância da significação da acção para que esta possa ser compreendida e internalizada.

#### 2.2.6. Síntese

As diferentes correntes psicológicas sobre o desenvolvimento emocional infantil, parecem confluir para a ideia central da importância da relação, da vinculação e do papel da separação para o desenvolvimento do pensamento. Parece, pois, existir uma relação directa entre o processo de pensar (de elaborar) e a relação de vinculação a um *objecto primeiro* (a mãe), que se alarga depois ao pai, à comunidade e a toda uma cultura. Esta construção do pensamento, directamente ligada à aprendizagem dos afectos encontra-se ligada ao processo de relação e de vinculação. O desenvolvimento é um processo dinâmico que se inicia no desejo dos pais de o serem, e se prolonga no nascimento da criança, envolvendo o bebé e a família num conjunto de acções contínuas e harmónicas, ou seja, incluindo um sistema de relações entre as pessoas, definido por um certo tipo de cultura. Esta estrutura relacional de ligação e de vinculação aos objectos funciona para o sujeito como um suporte esquelético do seu crescimento mental, sendo o pensar o resultado de um processo dinâmico entre o mundo interno e externo, que se faz por meio de cadeias associativas de imagens significadas que se organizam para definir novos conceitos.

A qualidade da primeira relação de ligação/vinculação vai determinar todas as relações que o sujeito vai estabelecer ao longo da vida, permitindo a confiança básica nos objectos externos e promovendo, igualmente, o movimento do sujeito no sentido do exterior, na procura de satisfação, consubstanciando o bom objecto interno. Se focarmos a nossa atenção nesta relação, importa clarificar o processo de pensar e o papel da “separação”. Esta será perspectivada em termos desenvolvimentais nas suas duas vertentes: a angústia resultante da perda do objecto de amor, da qual o sujeito tem de se separar; e o espaço que se cria com essa separação e que se revela vital para o desenvolvimento do sujeito e para a definição da sua individualidade, dado que é nesse espaço supostamente vazio que a criança desenvolve o seu poder criativo.

Percebemos que é a ausência que promove a necessidade de *representar*, de *simbolizar* e, logicamente, de criar as próprias imagens internas do sujeito, funcionando o símbolo como uma “*semântica do pensamento*”, enquanto elemento que dá

significado ao pensamento. Neste contexto o símbolo é entendido como uma imagem mental quando assume uma significação, quando se torna uma imagem susceptível de ser compreendida pelo sujeito. “*As imagens e os símbolos são perspectivadas como entidades autónomas, separadas do signo, especialmente do signo linguístico, pelo que falar-se-á de imagens mentais como se se tratassem de símbolos, reconhecendo-se, assim, a natureza simbólica da imagem mental*” (Santos, 2002, p.47).

## 2.3 A Representação e a simbolização como Formas de Interpretação do Real

### 2.3.1 Representação

Da análise das teorias abordadas no ponto anterior resultam dois conceitos determinantes, para o acesso ao pensar - o de *representação mental* e o de *simbolização* -, entendidos como capacidades de criar um objecto substituto do objecto real na sua ausência, e conduzindo à criação de imagens e de símbolos como entidades autónomas do signo que as originou. Abre-se, assim, na mente da criança, o espaço para a *simbolização*, que se consubstancia no brincar (o jogo, o desenho), e para a linguagem oral, como formas de comunicação com o exterior, partindo do interior, promovendo o crescimento psíquico.

A *representação mental* é entendida como uma capacidade de tornar presente o ausente, através do recurso à criação de imagens significadas, com semelhanças ao objecto real mas que o substituem, conduzindo esta capacidade à organização da vida cognitiva e afectiva pela estruturação, pelo simbolismo e pela linguagem permitindo o conhecimento do real. Ao nível mental facilitam a distinção entre o *Eu* e o *não-Eu* e dão constância e permanência aos objectos, fornecendo a noção de continuidade da realidade e do *self* (Luzes, 2004). Segundo este autor “*sem representação a vida mental ficaria condenada ao imobilismo dos reflexos ou às flutuações do estímulo-resposta. As representações garantem a regularidade das reacções afectivas, pois o afecto se fixa não no objecto exterior, mas na sua representação mental*” (Luzes, 2004, p. 61). Na perspectiva psicanalítica as representações do objecto humano, por imagens mentais ou gráficas, estão na origem das estruturas mentais, funcionando como uma forma privilegiada de representar o mundo da relação, e este movimento mental implica a capacidade de simbolizar. Passamos a falar de símbolos representativos (Luzes, 2004)

que são capacidades que conduzem à elaboração do pensamento, à busca de regularidade ou identidade entre diversos objectos. Estes objectos resultam da percepção, que nos fornece a semelhança das formas que percebemos, para que nos possamos reger, pela significação que lhe atribuímos, e que nos falam da sua essência e dos seus atributos. Vamos falar, assim, de *representação ideacional* (Dias, 1996) perspectivada numa dupla vertente: a representação por palavra e a representação pela coisa, falando de palavra e de imagem. Esta não tem de ser uma imagem sofisticada e elaborada, mas sim algo investido, algo que é significado pelo sujeito.

As imagens que constituem a *representação mental* são inicialmente percebidas como pouco diferenciadas do objecto, mas implicam, por parte do sujeito, a ideia de uma relação de vinculação, e resultam da repetição de actos perceptivos intimamente ligados ao desejo, à emoção e ao sentimento. As imagens mentais são entendidas, no contexto do estudo que agora apresentamos, como símbolos que representam o objecto real, que têm a sua origem na relação com os objectos externos, e que se organizam obedecendo a uma determinada elaboração, fundando o pensamento criativo. Este facto introduz no pensamento um novo elemento, que faz com que ele dependa igualmente da influência das motivações, das emoções e dos sentimentos que actuam de forma independente da influência exclusiva dos aspectos cognitivos (Luzes, 2004). Falamos de uma teoria da construção das emoções, das ligações e dos vínculos (Dias, 1996).

Para Freud (1915, citado por Luzes, 2004) existiriam 4 tipos de representação: i) *representação instintiva*, que tinha uma origem precoce, relacionada com as necessidades do organismo, e que poderia ser inata; ii) *representação afectiva*, também com origem precoce e mais susceptível de sofrer de *Clivagem* e de *Identificação Projectiva*; iii) *representação epistémica*, gerada na relação com os objectos inertes e; iv) *representação verbal*, sendo esta a última a aparecer, resultante da convivência social implicando a aprendizagem de um código, facilitador da comunicação.

Esta teoria das representações permite-nos fazer uma leitura da relação entre o mundo interno e externo, na medida em que pressupõe a existência, durante a infância, do predomínio do mundo interno sobre o externo, situação que se inverte à medida que o sujeito se vai socializando e criando formas simbólicas de representação verbais e da esfera do sentimento, em detrimento das representações mais instintivas.

Para Freud (1915, citado por Luzes, 2004) a *representação de coisa* deriva essencialmente das imagens guardadas na memória pelas experiências de satisfação. A

*Representação de palavra* resulta do traço acústico deixado pelas cadeias significantes sonoras - as palavras - que, quando associadas às *representações de coisas*, as designam. Deste modo, a *representação de coisa* é um reinvestimento que activa a memória de acontecimentos. A *representação de palavra* resulta da ligação entre a verbalização e a tomada de consciência, ou seja, um acontecimento só é consciência quando é nomeado, quando se associa a uma imagem verbal, permitindo compreender a passagem do processo primário para o secundário e da identidade de percepção à identidade de pensamento (Curado, 2000).

Para Piaget (1975), a criança a partir dos dois anos, isto é no fim do período sensorio-motor, tem acesso à possibilidade de representar através de imagens mentais. Neste processo, a cada afecto corresponde uma imagem mental, que vai permitir à criança evocar o objecto na sua ausência, tratando as imagens como verdadeiros substitutos do objecto, e fazendo emergir o pensamento sempre que estabelecem relações entre vários objectos. A imagem mental só pode surgir quando se faz a distinção clara entre significante e significado. Esta distinção implica, não somente a percepção, mas também a apreensão e a compreensão, promovendo na criança a assimilação do real. Trata-se de uma construção activa dos factores da inteligência.

Deste modo, as imagens mentais constituem um sistema de símbolos que permitem a passagem da inteligência sensorio-motora à inteligência representativa, que se traduz por uma capacidade de reproduzir uma acção na ausência do modelo, existindo a internalização da acção e da imagem mental. Este processo de abstracção é vital para a aquisição da linguagem. Segundo Aimard (1998) para Piaget (1977) “*a linguagem não passaria de uma manifestação da função simbólica, capacidade cognitiva superior e especificamente humana. O conceito central é o de representação, que é a capacidade de representar mentalmente uma imagem, um gesto, um detalhe, um objecto. (...) A criança elaborou um modelo interno, um esquema sensorio-motor do gesto, por exemplo, uma combinação mental complexa que permite a representação do gesto ou de sons. Falamos de imagem mental, de lembrança-imagem. O gesto que ela reproduz é a face visível de um modelo interiorizado, signo com duas faces: a imagem concreta do gesto visível e a representação interiorizada. Algo muito parecido com o significante-significado dos linguistas*” (p. 39-40).

Quando reaparece a necessidade de responder a uma nova questão, entra em funcionamento um movimento psíquico que procura nas imagens conhecidas e significadas pelo sujeito, uma resposta. A imagem mnésica aqui descrita é aquilo que se

designa de *representação de coisa*. A criança, na fala dos que a rodeiam, irá procurar os traços acústicos das cadeias significativas sonoras pronunciadas durante a experiência de satisfação, aprendendo a utilizar essa cadeia sonora passando da representação de coisa para a *representação de palavra* (Anzieu, 1979). Desde os primeiros dias do bebê está sempre presente a ideia de que este tem de se ligar a um adulto de referência estável que promova a noção de vínculo e de perda e que deixe como legado, no desenvolvimento mental da criança, a capacidade de simbolizar, para poder tornar presente o ausente. “*Em situações correntes, toda uma parte do bebê vive em função do seu vínculo com a mãe, mas desde o início ele conhece momentos em que deve ficar sem ela, descobrindo formas de poder superá-los sozinho. Progressivamente, esses momentos de independência, de autonomia, assumem uma maior importância. A criança aprende a gerir a ausência da mãe*” (Aimard, 1998, p. 41).

Na ausência da mãe a criança representa ao mesmo tempo a mãe e ela própria, existindo uma fusão entre estas duas identidades, representando especialmente aquilo que ela espera dos objectos, fazendo emergir todo o processo do pensamento, especialmente do pensamento simbólico, o qual permite à criança evocar o objecto na sua ausência graças à substituição mental. A *identificação projectiva*<sup>16</sup> aparece como uma fase próxima da introjecção, da relação de vinculação ao objecto, e constitui, progressivamente, um mecanismo de desenvolvimento da personalidade do sujeito, dado que funciona para ele como uma procura de significado (Dias, 1996). A identificação implica, ainda, um mecanismo de acomodação que vai progressivamente moldando a personalidade do sujeito em consequência das diferentes identificações e contra-identificações. Todo este funcionamento contribui para a adaptação global do indivíduo ao seu ambiente. O sujeito constrói-se neste duplo movimento de interiorização e de exteriorização que permite a construção de um espaço psíquico e de uma consciência que facilita o desenvolvimento do sujeito.

“*A representação é, então, um trabalho psíquico que põe em forma os estados de prazer/desprazer derivados da pulsão, fomentando relações, ligações com outras representações. A representação é já uma interpretação da realidade interna e externa. Esta actividade, ou trabalho psíquico, liga, maneja e transforma o afecto e a simbolização, trabalhando uma carga afectiva que de outra forma, poderia permanecer desligada, não transformável, (...) destruindo as possibilidades de controlo do ego. A*

---

<sup>16</sup> *Identificação Projectiva* consiste em colocar no objecto externo partes do *self* clivadas, que são projectadas e que passam a ser por este contidas, de modo a que possam ser transformadas e desenvolvidas de forma a serem reintrojectadas (Klein, 1975).

*organização psíquica assenta na representação, ou seja, no representável e no simbolizável*” (Curado, 2000, p. 23 e 24). A representação psíquica implica uma ligação entre representação pelo gesto, pelo grafismo e pela palavra, que funciona como facilitadora da capacidade de mediação entre a actividade mental na sua globalidade e a capacidade de mediar os desejos, e a formação dos processos de simbolização e das transformações simbólicas (Curado, 2000). Estas linguagens permitem a comunicação e a significação entre vários espaços internos e externos ao sujeito.

A imagem contida na memória, e ligada à representação pela coisa, só se torna significada quando se associa a uma linguagem, a um código de decifração. As linguagens representam a relação entre representações de coisas, e colocam em movimento o processo de pensar (Curado, 2000). O pensar é, assim, “*uma álgebra em que cada termo é representado por um símbolo, não sendo no entanto necessário identificar o significado de cada um desses símbolos (variabilidade dos materiais que compõem o pensamento e das inter-relações ou franjas que foram estabelecidas)*” (Luzes, 2004, p. 67 e 68). Como temos vindo a salientar o pensamento tem subjacente uma associação ideativa, uma sequência de imagens mentais residentes na mente do sujeito, que se organizam num conjunto de ideias, representações, palavras, ideogramas e respostas internas (Dias, 1996) que levam à formação de conceitos, ao processo mental, que se traduz pelo funcionamento que conduz à transferência (identificação projectiva), num processo dinâmico de construção da mente.

A *representação mental* é o primeiro momento da activação do pensamento, porque permite ao sujeito a significação subjectiva das experiências de um determinado acontecimento. Implica a existência de um intervalo de tempo no qual a criança realiza, através de uma imagem ou representação mental, a substituição do objecto desejado por outro que lhe é semelhante, preenchendo a falta. Para que este movimento ocorra é importante que não seja demasiado longo o tempo de espera, que poderia levar a criança a uma situação de desespero. Para Sá (2003), uma “*função maternal suficientemente capaz*”, é aquela que percebe o tempo suficiente que a criança tem de esperar para desejar. Esta espera é fundamental para o emergir da capacidade de representação e de simbolização, sendo o primeiro acto educativo, no sentido de dar à criança a possibilidade de criar, partindo do objecto externo, o seu objecto interno. Assim, a construção do objecto interno depende de uma função materna suficientemente disponível e gestora das ausências, capaz de facilitar a experiência de perda e de a significar, até que a criança aprenda a fazê-lo. A representação mental do objecto

recorre a traços mnésicos, funcionando esta etapa como *função simbólica*. Esta capacidade de simbolização está ligada à capacidade de elaboração do luto, experienciando o bebé a noção da perda.

O pensamento simbólico nasce desta espera da satisfação pulsional que, pela fantasia da incorporação, conduz às linguagens e a todas as outras identificações pelo processo de integração. Desta forma, a espera e as *representações mentais* que daí decorrem, fazem emergir o pensamento e o desenvolvimento afectivo, consubstanciado pela relação de ligação/vinculação entre a mãe e o bebé. Esta fase implica um movimento evolutivo no qual a imagem mental (o brincar, o desenho ou a palavra) não representa estritamente um equivalente à coisa significada mas adquire um significado simbólico criativo.

A *representação* e a *simbolização* pressupõem a existência de uma relação de objecto, que começa com a relação precoce do bebé com o seio, dado que este desempenha um papel importante na sua alimentação e na relação afectiva que se tece entre ele e aquela que o amamenta, sendo que o seio é o objecto do desejo por excelência, porque é o objecto de maior satisfação das necessidades do bebé que se vai perpetuando em todos os outros objectos de amor. Para Martinho (1999), apesar do seio se ter tornado um modelo como objecto do desejo, este é mais o objecto da perda, dado que o desejo é sempre de outra coisa, embora tenha de ser de algo que se conheceu, como se existisse uma similitude entre o objecto do desejo e o objecto perdido, como se um permitisse a redescoberta do outro para que o sujeito pudesse encontrar o objecto total. Isto é o que faz a capacidade de representar. Assim, “*a representação do objecto no psiquismo depende antes da realidade do prazer-desprazer e da correspondência do sujeito, dos signos que permitem a representação da coisa. Mais precisamente: o princípio do prazer e da realidade são sucedâneos da estrutura significativa dos representantes da representação, a que introduz no real a perda que vai constituir o objecto que causa o desejo*” (Martinho, 1999, p.30). O seio *bom e mau*, o *bom e mau objecto*, valem sobretudo como imagem significada que fica guardada no imaginário, que fica incorporada na fantasia de possuir o real, partindo da imagem que criámos dele para construir o objecto do nosso sentir e que define a nossa forma particular de significar. Deste modo, fica claro que o símbolo é a representação indirecta de um desejo, de um sintoma, de um signo, de uma satisfação pulsional que não ocorreu. A nossa mente é feita de imagens significadas mais do que de objectos reais. Por isso

sabemos que não é o meu pai que vive em mim mas a imagem que dele construí para mim e que me constrói.

### 2.3.2 A noção de objecto

Então, um conceito que se liga à noção de representação mental é o de objecto. No contexto das teorias abordadas, parece-nos importante falar de dois tipos de objectos, o cognitivo e o libidinal. O primeiro resulta das experiências sensório-motoras cumulativas do bebé mais do que a maturação das funções somáticas ou psíquicas do bebé. Este objecto está estritamente ligado à experiência e à acção motora, permitindo o desenvolvimento do esquema que se guarda sob a forma de memória. O objecto libidinal deriva da percepção do bebé. Como estas percepções resultam das interacções repetitivas com o mundo externo e com a figura materna, o objecto libidinal tem características dinâmicas dependentes da capacidade de agir da mãe sobre as necessidades do bebé. Trata-se de uma imagem feita de experiências, onde os elementos sensoriais e simbólicos deixam traços na memória, podendo sofrer alteração ao longo da vida do sujeito de acordo com as suas necessidades emocionais, com o crescimento e com as suas experiências afectivas. O objecto libidinal constrói, a partir da consubstanciação do “seio” enquanto objecto humano de relação, o *bom objecto interno*. Neste contexto, a função maternal é perspectivada como um objecto que interage com o bebé e não somente como algo manipulável. Este facto vai permitir que a criança confie no objecto libidinal, e o incorpore muito antes de consubstanciar o objecto cognitivo, ou seja, antes de se relacionar e confiar noutros objectos externos, existindo, assim, anteriormente à permanência cognitiva, uma permanência afectiva resultante desta interacção entre o *dentro* e o *fora*. Com esta capacidade de representação interna (*bom objecto*), a criança começa a procurar o outros objectos cognitivos quando aquele se ausenta, podendo-se afirmar que a criança só procura o objecto desaparecido quando tem internalizado o pensamento simbólico. Assim, é a ausência do objecto libidinal que activa o sistema das representações.

Numa fase final da construção do objecto interno, estes dois objectos completam-se mutuamente, conduzindo à existência de objectos afectivos que contêm em si próprios uma multiplicidade de traços, e nos quais intervêm factores cognitivos e afectivos. No entanto, é importante perceber que estes dois objectos têm uma dupla

vertente, interna e externa, cognitiva ou afectiva, tendo sempre em linha de conta a função da representação mental à qual se associam. Falamos da elaboração do pensamento como uma teoria das emoções, dos sentimentos e dos vínculos.

A diferença entre o objecto cognitivo e objecto libidinal não é somente uma oposição entre objectos de conhecimento e objectos de investimento afectivo. Todavia, o investimento afectivo actua como organizador dos esquemas cognitivos. Deste modo, o objecto libidinal e o objecto cognitivo podem ser objectos da percepção, se entendermos que a percepção está longe de ser um processo puramente passivo já que implica mecanismos de selecção e escolha, como acontece por exemplo na identificação.

Ao nível da definição de objectos internos, libidinais e cognitivos, Klein (1980) clarifica que não são objectos situados no corpo ou na mente, mas sim fantasias inconscientes que as pessoas têm sobre o que elas próprias contêm, sobre o modo como elas se relacionam com a realidade externa, são construções mentais, símbolos que guardamos e que equivalem ao objecto real. Deste modo, a uma percepção inicial de objecto que o sujeito classifica de *bom ou mau*, este vai associar e resgatar uma imagem mental significada, que, posteriormente, poderá evocar a seu gosto, mesmo na ausência do objecto externo correspondente. Podemos então afirmar que o sujeito se constrói, ao instituir dentro de si estes objectos internos, por si significados e que constituem a imagem que ele tem dos objectos externos. Esses são os “cidadãos do mundo interno”, como lhe chamou Klein (1980), que têm por função permitir ao sujeito perceber a diferença entre a pessoa real e a sua representação, ou seja, são facilitadores da compreensão entre o objecto e o seu interdito, entre o objecto real e aqueles que criamos para o substituir. E é neste movimento que se constituem os fundamentos da vida mental.

### 2.3.3 A simbolização

A *simbolização* é o resultado da representação e permite a compreensão dos objectos que são apresentados ao sujeito ao longo da sua vida e que, pelo uso da significação, são transformados em símbolos significados, logo, passíveis de serem compreendidos. Sem simbologia não existe pensamento humano. O *Homo-sapiens* é, essencialmente, uma criatura simbólica que tem a capacidade de criar e manipular

símbolos e cuja existência, de facto, é definida por eles (H. Blum, 1978). Para Piaget (1975) o símbolo desempenha um papel de substituição interna do significado, podendo somente realizar essa função ao nível do pensamento simbólico. Este abrange, numa linguagem piagetiana, tanto o pensamento pré-operatório, como o pensamento mágico, existindo uma relação entre o mundo da afectividade e da cognição. Este último está ao serviço do primeiro como fonte de conhecimento ou de comunicação, fazendo emergir o pensamento operatório, onde se observa o surgimento de um pensamento simbólico no pleno sentido da palavra, liberto da irrealidade.

Com o aparecimento da função simbólica, a criança entra no registo do jogo, do faz de conta, começando os objectos a adquirir novos significados. *“O pedaço de pau pode ser montado, é um cavalo. Todo o objecto ou todo o gesto utilizado de forma não-literal leva ao jogo simbólico. Isto faz com que a criança jogue mentalmente com dois registos: o da realidade que ela conhece como todo o mundo (o pau não passa de pau) e o do imaginário (o gesto que transforma o pau em cavalo)”* (Aimard, 1998, p. 40).

Piaget (1964) fala, neste contexto, de um “brinquedo simbólico”, já anteriormente referido, que para ele é um excelente auxiliar na estruturação do pensamento e que não tem somente funções cognitivas mas também afectivas, constituindo um meio de expressão próprio da criança, um sistema de significantes construídos por ela, uma linguagem comunicante. É um instrumento que serve não somente para assimilação do real, pelo *ego*, mas para uma assimilação feita por uma linguagem simbólica construída pelo *Ego* e modificável ao sabor dos seus interesses e necessidades. Estes interesses e necessidades não são todos conscientes, fazendo alguns parte da dinâmica inconsciente que, em simultâneo, integra partes destes dois sistemas, o cognitivo e o afectivo, existindo uma correspondência directa entre o pensamento e a afectividade, percebendo-se que o pensamento simbólico é não somente uma estrutura afectiva mas uma forma de pensar.

Deste modo, e de acordo com Freud (1976), o símbolo exprime, com recurso à representação mental, os desejos ou conflitos internos. Este autor define o simbolismo como um processo inconsciente, centrando-se a sua génese nas pulsões internas e nos mecanismos de defesa da censura e do recalçamento. Nesta linha, o símbolo reenvia sempre para algo ainda desconhecido, existindo nas estruturas simbólicas uma determinada semelhança ou analogia entre o significado e o significante. Ou seja, o brincar e o jogo de faz-de-conta são símbolos, representações de objectos internos que são sentidos pela criança como semelhantes a um objecto externo que ela deseja, e ao

fantasma do seu interior. Assim, o jogo, a imagem plástica, a palavra, constituem os verdadeiros símbolos das representações do desejo da criança e, quando articulados, são formas comunicantes de um mundo interno muito próprio que se dá a conhecer ao mundo externo de relação.

Estas aprendizagens pelo brincar são evidentes no Jogo do “esconde-esconde”, descrito por Freud (1994), que simboliza para o bebé a perda e a retoma da mãe. A repetição das experiências positivas é um factor importante para a superação dos sentimentos de perda. Tudo o que simboliza a ausência e o reaparecimento permite à criança integrar um sentimento de segurança, promovendo o desenvolvimento e a maturação psicológicas, aprendendo a representar as pessoas e as coisas por imagens, separando-se dos contornos do objecto real para os afectivamente significados. Uma grande parte do desenvolvimento da primeira infância advém deste jogo de perda e recuperação, de ódio e da recriação pelo amor que, pouco a pouco, permite ao *Ego* assimilar o *bom objecto*. Aqui, a defesa pela reparação não pode falhar, se não a pulsão de morte toma conta da vida e a criança passa a perceber as experiências externas como dolorosas. Estas estratégias de reparação constituem a entrada da criança nos jogos simbólicos e na actividade criadora e de sublimação, onde ela gasta parte da sua energia nos jogos de substituição do objecto externo pelos objectos amados, passando à fase mental da elaboração.

Esta dinâmica mental implica, ainda, o “processo de sublimação” que é o início da “actividade simbólica”. O bebé, a fim de possuir o objecto, inibe parcialmente as pulsões e desloca-as para outros objectos, começando a formação de símbolos, a função simbólica, que tem por principal objectivo diminuir o estado de ansiedade.

Uma outra perspectiva do papel do símbolo, esclarecedora da sua função de elaboração, é a apresentada, por Hanna Segal (1982), já numa vertente mais psicanalítica deste conceito, colocando no centro o papel da emoção. A formação de símbolos é concebida como uma actividade do *Ego* que surge como uma forma de elaborar estados de ansiedade, resultante da relação do *Ego* com o *objecto*. O surgimento do símbolo implica a noção de perda, ou seja, a simbolização é uma forma de representação mental do objecto ausente, mas já percebido e independente da sua expressão interna ou externa.

Para Hanna Segal (1982), a fantasia, vital para a formação de símbolos, não é apenas a representação mental de uma pulsão, mas a representação de acções defensivas contra a ansiedade, vindo a transformar-se em objectos simbólicos, revelando-se essa

fantasia vital para o desenvolvimento do *ego* e, conseqüentemente para a formação de símbolos. Na perspectiva desta autora, é importante referir a existência de dois tipos de símbolos: aquele que se confunde com a coisa simbolizada, fase da *equação simbólica*; e o *símbolo propriamente* dito, no qual existe uma analogia entre o *objecto* e o seu *símbolo*. Neste contexto, o verdadeiro símbolo constrói-se na relação entre o símbolo, o objecto simbolizado e a pessoa para quem o símbolo representa o objecto. Os primeiros símbolos, pertencentes à fase da equação simbólica, não são experimentados pelo *Ego* como substitutos do objecto mas como sendo o próprio objecto original. Os que surgem na fase do *símbolo propriamente dito* são vividos pelo *Ego* como sendo uma representação do objecto, permitindo o reconhecimento das suas características e a sua utilização. Assim, o símbolo é utilizado não para negar, no sentido do não vivido, mas para superar a perda, funcionando como um substituto que permite estruturar e metabolizar a angústia inerente às ansiedades da perda. Existem, então, laços entre a perda e a actividade de simbolização. A ausência do objecto de satisfação leva à realização alucinatória do desejo, por substituição, fazendo emergir um “brincar simbólico”, à semelhança do jogo. Estes movimentos sucessivos de perda e de reparação conduzem ao desenvolvimento e à internalização de imagens, à internalização do *bom objecto*.

Percebemos, assim, que o símbolo entra sempre no lugar de um objecto ausente, com um papel compensador que surge no sujeito como forma de superar a perda. A simbolização faz uso da capacidade mnésica, da consciência, como condição prévia de emergência do símbolo, como se o tempo fosse um elemento vital para a emergência do pensar. Falamos obviamente da capacidade de esperar, de ser optimista, de acreditar, e, fundamentalmente, de ser criativo.

A *simbolização* é, assim, um processo intrapsíquico que tem por função ajudar o sujeito a suportar a carga do seu mundo interno e das suas fantasias invasivas que o vão “assediar”. Nesta perspectiva, o símbolo serve de lugar para a projecção com funções similares à de espaço continente e, mais tarde, funciona como um facilitador do estabelecimento da relação com o outro. O *símbolo propriamente dito* tem uma função de comunicação ao outro do significado do afecto do sujeito, embora a sua função primeira esteja circunscrita à função de comunicação do sujeito consigo mesmo. O sujeito comunica sempre a carga afectiva que se encontra ligada ao significante simbolizado, fazendo emergir as imagens mentais significadas. A criança tem que assumir os símbolos do mundo, tendo de se inserir nele, na medida em que só a partir

dessa identificação, aos objectos da sua relação, pode gerar a sua própria ordem simbólica que irá juntar-se à ordem real e à ordem imaginária, recriando as imagens significadas. Para Ferenczi (1909, citado por Durand, 1993), nós sabemos muito mais do que aquilo que somos capazes de exprimir, reforçando a ideia biónica de que o pensamento é anterior à capacidade de pensar.

A capacidade simbólica adquire-se através de um processo evolutivo que está fortemente relacionado com a qualidade dos afectos que os outros nos dedicaram e com a relação que com eles estabelecemos, existindo uma relação indissociável entre simbolização e relação objectal. Revela-se ainda vital, para que todo este processo ocorra, a capacidade de tolerância à frustração, que facilita o suporte para a ausência de satisfação, promovendo a necessidade de representar. Com a simbolização emerge um novo funcionamento mental que implica a cedência ao princípio da realidade em detrimento do princípio do prazer, do processo primário para o secundário, da fase do controle onnipotente da realidade para a fase depressiva da perda do controle do objecto externo, a passagem da fase da ilusão para a desilusão, vitais para a adaptação do sujeito à realidade.

Ferenczi (1909, citado por Durand, 1993) considerou que a aprendizagem da criança sobre o mundo que a rodeia é efectuada através do processo simbólico. Com efeito, os novos objectos e processos são percebidos em função da sua semelhança com os objectos e os processos já familiares. Todo este processo obriga a que criança faça um movimento de transferência de um objecto inicial para um segundo. Deste modo, este segundo objecto é descrito como dependente da identificação a esse primeiro objecto e que na realidade lhe é diferente mas emocionalmente sentido como idêntico.

A identificação de um objecto a um outro corresponderá um estágio preliminar que está na base de toda a forma de simbolismo. Assim, todo este processo está dependente dos primeiros desenvolvimentos das representações mentais e pode ser perturbado por diversas interferências. Com os estudos psicanalíticos, que se centraram na importância dos aspectos precoces do desenvolvimento e no papel organizador da mãe, foi possível perceber que a simbolização não é uma capacidade em si, mas que depende das primeiras relações de objecto que conduzem às primeiras representações mentais e que podem desencadear diversas perturbações e interferências no processo de desenvolvimento mental.

Assim, o sujeito é concebido como alguém que simboliza e pensa. Os *objectos transaccionais* e os *fenómenos transitivos* pertencem a um espaço intermédio entre o

mundo interno e o mundo da relação - o espaço da ilusão - e está na base de todas as experiências vividas, perpetuando todas as representações, permitindo a reprogramação do pensamento, pela capacidade de promover no sujeito o poder de imaginar, logo, de criar.

#### 2.4. Mecanismos de Defesa do Eu

Abordaremos agora alguns mecanismos de defesa do *Eu* que se revelam pertinentes para a questão da *representação* e da *simbolização*. Estes mecanismos permitem ao *Eu* criar e utilizar as imagens mentais do sujeito para elaborar novas formas de construir conceitos e respostas para a adaptação ao real. São eles a *Sublimação*, a *Negação*, a *Clivagem*, a *Identificação Projectiva* e o *Recalcamento*.

*Sublimação* é um processo apresentado por Freud e que pretende explicar, de um ponto de vista económico e dinâmico, a actividade humana que substitui a realização de um desejo sexual por outra actividade socialmente mais valorizada como a actividade artística e a investigação intelectual (Pontalis, 1990).

O mecanismo da *Negação* surge tardiamente na obra de Freud, revelando-se importante para a compreensão das origens do pensamento. Este mecanismo de defesa marca a separação entre o afectivo e o intelectual. Assim, a afectividade procura expulsar as representações que provocam o desprazer, permitindo através do símbolo o reaproveitamento desses elementos recalcados (Luzes, 2004). O mecanismo da *Negação* está também na origem do pensamento porque é uma forma de substituição na ausência do seio real, de um objecto por outro. Este mecanismo é, assim, um facilitador do aparecimento de um espaço psíquico interno e contribui para a definição entre o *dentro* e o *fora*. *Negar* é diferente de recusar, sendo recusar um não admitir em si, uma *impossibilidade*, e *negar* um refutar da existência de uma adaptação entre a realidade interna e externa. Esta forma de defesa admite a existência de um *self* construtivo, sendo que a *negação* tem uma função de estruturação da personalidade mais vincada e mais ligada aos aspectos afectivos.

A *Clivagem* do pensamento é uma forma de permanência do *bom objecto* e das experiências que lhe estão ligadas, em detrimento das ameaças persecutórias do *mau objecto* (Freud, 1971, Klein, 1968, Bion, 1979). A *Clivagem* permite, assim, o estabelecimento de uma zona onde é possível preservar o bom e o mau objecto,

existindo como que uma divisão afectiva que permite criar uma separação intelectual entre o que é compreendido e aquilo que não nos é acessível por dificuldades que não podemos ultrapassar ou que só pouco a pouco poderão ser resolvidas. O sujeito, perante uma multiplicidade de factos tem que, por associação livre, sintetizar, de forma a elaborar um conceito ou formulação mental. Para que esses factos não se percam como imagens significadas devem ser ligados segundo uma nova coesão. A *Clivagem* funciona, assim, como uma função adaptativa, promovendo o contacto com o mundo real, pois permite ver no mundo eterno um local onde podemos depositar os nossos medos e as nossas angústias, preservando o *bom objecto interno*. (Luzes, 2004).

Paralelamente a este mecanismo de *Clivagem* temos o da *Identificação Projectiva*, que se traduz fundamentalmente em projectar partes clivadas do objecto no mundo externo. Neste contexto, assumem um papel importante as trocas que se realizam entre o interno e o externo e que são princípio da comunicação. Se sabemos que esta se realiza primeiramente através da *Identificação Projectiva*, certo é que o seu desenvolvimento jamais se poderá dissociar da evolução das capacidades sociais de cada indivíduo (Santos, 2002). Neste processo, partes do *self* e do objecto interno são deslocadas e projectadas nos objectos externos que se controlam e com as quais as crianças se identificam. Progressivamente, a criança vai aprendendo os funcionamentos do mundo externo, partindo do seu próprio funcionamento, começando a tentar compreendê-los e a identificar-se com eles (Luzes, 2004). Assim, a construção do real nas relações humanas passa pela *Identificação Projectiva* através de uma combinação dinâmica entre *continente e conteúdo*, promovendo esta relação o aparecimento de *elementos α*, de imagens significadas pelas experiências da comunicação. A *Identificação Projectiva* é, assim, a primeira forma da criança explorar o mundo e as relações humanas, começando a construir o pensamento. É um mecanismo essencial na substituição do símbolo pelo seu significado, como se se tratasse de viver duas situações em simultâneo, uma através da outra, designando-se esta função de “representação simbólica” (Durand, 1998). “Assim, o acto de imaginar consiste, dado que é projecção, na recuperação de um passado que se pretende transfigurar. Sendo o imaginário uma imitação do passado, é-o no sentido de uma imitação transformada pelas aprendizagens adquiridas, as quais transformam as coisas em diferentes daquilo que são” (Santos, 2002, p. 83).

O *Recalcamento*, como mecanismo de defesa, é uma forma da mente manter no inconsciente as angústias e desprazeres do consciente. O recalcado e o seu retorno

explicam grande parte das motivações do sujeito, dos seus interesses, valores, ideologias, criações artísticas, pesquisas intelectuais, numa área da representação, do pensamento e encontra-se ligada a fenómenos de vinculação, de deslocamento e de simbolização (Freud, 1971). Os afectos que fogem a este recalcado, ao procurarem a realização de um desejo ou a sua frustração, vão construir novas representações, ou deitar por terra as que pareciam sólidas num dado momento. Assim, as representações assumem um papel vital na elaboração do pensamento, pela construção das estruturas simbólicas, de imagens significadas, partindo de outras imagens. Deste modo, e a perspectiva das teorias psicanalíticas, a principal representação é a do objecto humano, a qual dará origem a todas as estruturas mentais. O *bom objecto* constitui a base do *Eu* e a base de todas as outras estruturas, tais como o *super-ego* e a identidade de género. Esta identificação primeira a um objecto de relação vai pautar todas as outras relações.

Como já anteriormente referimos, as representações são marcadas pelo mecanismo de clivagem e de projecção de partes do *Eu* e introjecção de partes de objectos significativos, estando o pensamento dependente não somente das associações de imagens significadas, mas também do trabalho deste mecanismos de defesa que se interpõem entre as associações delimitando a sua acção. O pensamento é mais que a soma das imagens mentais que o compõem, e situa-se na forma como elas se encadeiam de maneira a definir uma nova adaptação, um novo conceito.

## 2.5. Síntese

Em jeito de síntese, o pensamento é, assim, a forma encontrada para perpetuar a nossa maneira de estar. Num primeiro momento alguém nos empresta o pensamento até que possamos pensar os nossos próprios pensamentos, num perfeito momento de criação, na qual a *função  $\alpha$* , como designou Bion, ou a consciência de que fala Damásio, cria o sujeito à medida que cria os outros com quem este se vai relacionando, organizando-se um com o outro. Por isso acreditamos que o símbolo é uma semântica do pensamento porque é nele que estão contidas todas as imagens significadas que, pelo recurso ao imaginário (onde as guardamos), à consciência e à memória (como forma de as organizar), elaboramos novos conceitos, que para nós são conhecimentos com emoção e sentimentos que traduzem o *Eu* do sujeito. É o que Mário de Sá Carneiro

sente quando afirma “ *Eu não sou eu, nem sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio...*” (Cruz, 2004, p.69)

É então necessário que, ao longo da vida, sejam criados símbolos, numa permanente abertura até ao infinito do pensar, partindo de um outro pensamento, até onde for possível criar.

Freud fala-nos dos desejos que nunca se apagam e que continuam a circular noutra memória, falando de ciclos de experiências que governam a vida, através de uma codificação simbólica do desejo, utilizando a ideia de uma selecção operada pelos signos e que designou de impressões, registos, traços.

O primeiro objecto de relação (a mãe ou quem desempenhe a função maternal, ao ligar-se ao bebé) exerce uma função transformadora, até que a criança seja capaz de a exercer por si mesma, seja capaz de transformar as angústias em imagens mentais significadas, fazendo surgir o “*aparelho de pensar os pensamentos*”, de que nos fala Bion.

Para que este movimento ocorra é fundamental a existência prévia de uma “boa mãe”, no sentido de criar um *bom objecto interno*, que permita ao sujeito uma base de sustentação, que lhe facilite a elaboração do pensamento e a confiança básica no mundo externo.

Falamos de um sujeito dinâmico que após a díade perfeita se tem de permitir ao afastamento e à desilusão, criando paulatinamente o espaço para o terceiro, para a cultura e especialmente para a capacidade de tornar presente o ausente, usando a *função simbólica*, usando a imaginação, que consiste em facilitar a representação do real por uma imagem mental e compreender essa imagem como sendo o próprio real, fazendo emergir o *símbolo* e o *simbolizado*. A *representação* é, deste modo, a faculdade de estabelecer relação entre uma coisa e outra que lhe sendo diferente é sentida como igual.

Estas imagens significadas que habitam o nosso imaginário falam-nos, não só daquelas que temos no presente, mas fundamentalmente das que podemos evocar do passado e até das memórias do futuro, como se pudéssemos habitar nele. E é este todo que nos permite definir as sequências de símbolos que elaboram o pensamento e permitem planear a nossa forma de agir, elaborando os conceitos. Falamos obviamente da *memória do futuro*.

Abordou-se a questão da separação, que se revela vital para o desenvolvimento mental, na medida em que faz emergir a simbolização. Neste contexto da *representação* e da *simbolização* retomou-e o conceito Winicotiano de *fenómenos e objectos*

*transaccionais*. Estes servem para substituir o objecto real e medeiam o espaço entre o *dentro e o fora*, surgindo como um elemento importante para a compreensão da ausência de um objecto significado de relação. Funcionam como fonte de imagens significadas, implicando um passo para a fantasia, para a criatividade e para a percepção. Os objectos transaccionais substituem o objecto real na sua ausência, criando um bailado entre o *dentro e o fora*, permitindo suportar a ausência até que se elabore um novo conceito. Este é então o espaço entre a subjectividade e o que é objectivamente percebido. São os objectos que criamos ao longo da vida, para representar outros.

Toda a vida da criatividade se joga no espaço potencial entre o real do quotidiano e o mundo da fantasia, entre o desejo e a realidade, entre o *princípio do prazer*, adiado mas não abandonado, e o *princípio da realidade*, que desenvolve a tolerância à frustração sendo um facilitador da satisfação. É neste contexto que o brincar, o jogo, o desenho e a linguagem oral, bem como toda a educação, aparecem como formas de realização de desejos, pelo prazer da criação de algo novo, permitindo à criança aprender a lidar simbolicamente com a não satisfação imediata do prazer. As linguagens surgem, assim, como elemento preferencial de representar as coisas que estão ausentes. As brincadeiras, as narrativas gráficas e orais são, nesta perspectiva, símbolos que implicam a existência de uma *ordem simbólica*, que permite a separação entre a coisa em si e a sua representação mental, e do *desejo que veicula a significação e a satisfação* do sujeito na estruturação da sua relação com o mundo e com o seu desejo de querer comunicar.

Falá-mos, ainda, da importância das linguagens como forma de transmissão de informação e como facilitadoras da reinvenção de novas formas de decifrar os novos conceitos. Falámos da memória como um facilitador da recriação das imagens pelo *aparelho de pensar os pensamentos*, perante diferentes locais e acontecimentos ao sabor do desejo do sujeito e que podemos designar de *imagens significadas*, permitindo a construção de cadeias associativas de imagens que permitem o emergir do pensamento criativo.

É sobre o papel das linguagens, como um facilitador da representação, do emergir do pensamento, que falaremos no capítulo seguinte.



3. CAPÍTULO – II

A SEMÂNTICA DO SENTIR





*Faz de Conta*

- *Faz de conta que sou abelha.*  
- *Eu serei a flor mais bela*

- *Faz de conta que sou cardo.*  
- *Eu serei somente orvalho.*

- *Faz de conta que sou potro.*  
- *Eu serei sombra em Agosto.*

- *Faz de conta que sou choupo.*  
- *Eu serei pássaro louco,*  
*Pássaro voando e voando*  
*Sobre ti vezes sem conta.*

- *Faz de conta, faz de conta.*

Eugénio de Andrade

### 3.1. Introdução

De que falamos quando falamos da semântica do sentir? Procurar responder a esta interrogação pressupõe que falemos da importância do espaço transitivo e da significação pelo afecto dos objectos que o habitam, consubstanciados nas diversas linguagens usadas para representar de forma significada os objectos do mundo real, usando a simbolização. A forma como o sujeito organiza essas imagens mentais significadas permite a elaboração de uma estratégia mental para diminuir a angústia e promover uma sequência organizativa de ideias que conduza ao pensamento.

Deste modo, falamos logicamente das diversas linguagens<sup>17</sup> (o balbucio, o sorriso, a linguagem cinésica, a proxémica, o brincar, o desenho, a linguagem dos contos, a linguagem dos outros, a nossa linguagem, a linguagem oral e escrita, todas) possíveis para se significar, para se compreender, para se comunicar o que se passa no mundo interno e que funcionam como um *fenómeno* ou *objecto transaccional*, servindo como substitutos do objecto real medeando o espaço que fica entre o *dentro* e o *fora*.

---

<sup>17</sup> Nesta lógica, podemos então considerar que o balbucio de um bebé e o modo como a criança mais velha entoia um repertório de canções, melodias e rábulas, enquanto se prepara para dormir, incidem numa área intermédia (*espaço transaccional*), fazendo com que desde os primeiros sons até à linguagem falada ou escrita, a linguagem seja um fenómeno transaccional, funcionando como um elemento preferencial de representar as coisas que estão ausentes.

Assim, a linguagem será vista como um jogo que se aprende na relação com os outros, dado que nunca se brinca sozinho, mas sempre com as imagens mentais que possuímos dos brinquedos que manipulamos. Brincamos com as personagens do nosso mundo interno e externo, num permanente jogo entre a realidade e a fantasia. Há regras para se poder jogar, cuja aprendizagem e domínio têm de ser efectuadas pela descoberta de novas formas reinventadas, permitindo o emergir do pensamento criativo e, logicamente, a elaboração de novos conceitos, promotores do crescimento psíquico.

A linguagem (o brincar, o jogo, o desenho, o conto) é, assim, entendida como uma forma de significação, que permite a compreensão, e que conduz ao pensamento, ou seja, a linguagem, tendo subjacente a *representação* e a *simbolização*, promove o processo de transformação de uma imagem noutra que lhe é semelhante, sendo este mecanismo um processo de elaboração do conhecimento. Então, a linguagem, como forma de entrar em relação com o mundo externo, como forma de comunicar, como forma de significar, é uma semântica que funciona como uma fonte de imagens significadas pelo sujeito, sendo um passo para as trocas culturais, estéticas e logicamente para criatividade.

Esta semântica funciona como elemento de compreensão e de significação dos objectos, sendo uma forma de encadear imagens mentais que permitirão elaborar, criar e expressar pensamentos mais complexos. Assim, as acções, as palavras, as imagens, são representações do objecto real, são construções que servem para o sujeito expressar e reintroduzir o que sente. O gesto, consubstanciado na acção e no rabisco, e a palavra, materializada na linguagem oral e escrita, entendidos como símbolos, como formas de representação do real, são imagens capazes de criar outras imagens e são, no seu conjunto, a arte de dar significado ao pensamento.

A significação, pelo sentimento e pela emoção, do desconhecido, emerge das experiências de relação do sujeito com o mundo, das suas linguagens, ou seja, da sua capacidade de simbolização e de elaboração. Assim, esse desconhecido, para se tornar conhecimento, tem de ser significado através da experiência do quotidiano do sujeito, e através das suas identificações, numa vivência emocional partilhada que conduz ao crescimento psíquico. É a partir da semântica do sentir que todo o pensamento se racionaliza, ou seja, é a partir da capacidade de criar imagens a partir de uma imagem que se avalia a relação entre o *dentro* e o *fora*, a fantasia e a realidade, o *Eu* e o *Outro*.

A simbolização aprende-se sobretudo pelo jogo, pelo brincar, pelo desenho, pelo conto, funcionando esta actividade como espaço potencial da relação: criança-jogo-mãe

(pai, educador, etc.), emergindo desta actividade um campo fértil para a criatividade. A criança, ao fazer como o outro, neste jogo entre ela e os seus objectos de relação, entre a realidade e a fantasia, vai-se construindo.

O poder da criatividade e o poder do social revelam-se fundamentais para o desenvolvimento desta capacidade de comunicar pela linguagem como uma semântica do sentir. Para criar é preciso saber usar a imaginação, deixar que ela cruze informações memorizadas, imagens mentais significadas de modo disperso, aceitar ter em linha de conta o improvável, explorar as fronteiras do racional aparente. Criar implica ser capaz de elaborar uma estratégia de pensamento com recurso à imaginação, à capacidade de inventar coisas. Imaginar é, assim, criar laços mentais entre realidades disjuntas, é interligar duas realidades e com elas criar uma nova forma de ver o real (Poslaniec, 2005).

Se reconhecermos no brincar, no desenho e no conto elementos facilitadores do conhecimento da realidade, partindo da imaginação e da fantasia importa, porque eles, falam dos mundos possíveis dentro do próprio mundo do sujeito, olhá-los como uma linguagem que significa o desejo e a afectividade, como espaço vital para o mundo da infância.

Assim, a resposta que construiremos no corpo deste capítulo espelhará o nosso entendimento de que o brincar, o jogo, o desenho, o conto, como representação simbólica da realidade, como uma forma de comunicação simbólica, como forma de dar expressão e compreensão à emoção e ao sentimento, funcionam como uma semântica dos afectos, na medida em que os elaboram. Falamos dos objectos internos construídos a partir do objecto externo e da significação que lhe atribuímos.

### 3.2. Emoção e sentimento como Estratégia Elaborativa

Retomando a ideia do desenvolvimento emocional infantil já apresentada no primeiro capítulo (Luzes, 2004), percebemos que a vida humana, em termos intelectuais e afectivos, tem uma dupla origem. A primeira é realizada através das sensações e percepções que surgem muito precocemente e que adquirem significado numa fase posterior, significado esse que lhe é atribuído pela emoção, e que se consubstancia, tal como já referimos, na capacidade de criar entidades mediadoras (*objectos transitivos*) e de “transformação” (*aparelho de pensar os pensamentos*), que geram a possibilidades do psiquismo poder finalmente utilizá-las como forma de tratar o real. A segunda

consubstancia-se no estabelecimento de um movimento integrador dos dados primitivos que chegam ao sujeito vindos do exterior e que, por acção das emoções, serão alvo de uma tentativa de obter a máxima homogeneidade, no sentido de facilitar ao sujeito a adaptação ao mundo real, como se a mente criasse uma linguagem que lhe permitisse ler as imagens mentais. Perspectivamos esta adaptação como uma construção progressiva dos objectos do mundo interno, partindo de uma relação primeira, de confiança no mundo externo, a mãe. Esta relação pressupõe a existência, simultânea, de uma função maternal e de uma identificação, que implicam um conhecimento íntimo entre a criança e a mãe, que se alarga a um terceiro, o pai ou o substituto da função paternal e, mais tarde, a toda uma cultura. A criança aprende a internalizar várias situações emocionais, acontecimentos, cujo conteúdo é constituído por percepções, fantasias e emoções. O mundo interno é, assim, o sítio onde existem as imagens arcaicas e onde se guardam as imagens significadas que são adquiridas pela assimilação das experiências quotidianas, pela identificação e pela elaboração resultante da transformação operada pelo *aparelho de pensar os pensamentos* e que levam ao desenvolvimento do conhecimento e da adaptação pela capacidade de antecipação do futuro. Falamos logicamente de imagens mentais significadas. Estas são a significação pelo sentimento e pela emoção dos objectos da nossa relação, os internos e os externos, os bons e os maus, todos os que afectivamente sentimos nossos. Estes fazem parte do nosso mundo interno e de toda a nossa cultura, onde vamos buscar as nossas experiências, podendo construir, através do processo mental, uma contrapartida ideativa que leva ao processo de pensar, e, logicamente, ao conhecimento (Dias, 1996).

Assim, progressivamente a criança torna-se capaz de suportar as exigências do mundo real, impostas por uma certa ordem social, usando a sublimação como forma de se submeter à realidade, criando símbolos e elaborando novas formas de encadear ideias que possam conduzir à formação de uma estratégia de elaboração emocional que lhe permita adaptar-se e desenvolver-se.

Deste modo, antes de sermos capazes de pensar de elaborar os objectos temos que os significar, pelo que alguém antes de nós teve que os classificar, usando linguagens que os tornaram compreensíveis. Só depois é possível surgir, com a representação, a capacidade de subjectivar esses mesmos objectos, de os nomear (pelo uso das diversas linguagens) fundando, pela comunicação, pela exploração, e pela interacção permanente, resultante dos sucessivos vínculos com o exterior, a criatividade, e, com ela, o pensamento criativo. Deste modo, existe um tempo para nomear, no

sentido de reconhecer e da objectivação, e que, pela significação resultante das emoções e dos sentimentos, conduz à adjectivação, que é o tempo da compreensão. Começamos a falar de pensamento simbólico.

Então, a relação entre o sujeito e os objectos, dependendo do grau de desenvolvimento do sujeito, vai-se transformando ao longo da vida num permanente confronto com a experiência, com a memória e com as imagens significadas, criando novas realidades a partir do real que já significou. É importante referir que o aparente desamparo original a que o bebé humano se encontra confinado é a chave para a inteligência, porque o obriga desde sempre a explorar e a interagir criando uma relação privilegiada com o exterior partindo de um interior que se não consegue significar. Assim, a par de um aprender a pensar existe um aceitar a sentir(se).

Toda esta reflexão deixa a ideia de que os afectos (emoções e sentimentos) se revelam fundamentais e vitais para o crescimento psíquico, bem como, para a aprendizagem.<sup>18</sup>

As emoções estão, então, fortemente ligadas ao equilíbrio afectivo e cognitivo, cabendo-lhe, no conjunto dos sistemas psíquicos, a fonte das motivações. Assim, não existe uma distância entre emoção e cognição visto que estas se encontram interligadas de forma a facilitarem ao sujeito o desenvolvimento do conhecimento. Mas, contrastar “experiência” e “racionalidade” é como colocar em oposição os elementos físicos e psíquicos das emoções, que no processo de aprendizagem se encontram ligados e marcados pelas vivências afectivas e, por, isso inseparáveis.

Para Luzes (2004), os afectos ligados à criação do *objecto interno* (*bom e mau*) são emoções que aparecem fundamentalmente como resposta a situações biológicas, existindo como que um comportamento emotivo que vai do amor ao ódio, da agressividade à esperança. A comunicação é uma das principais funções da emoção e do sentimento e, numa fase primeira do bebé, estabelece uma linguagem antes da linguagem das palavras. A estas funções primárias de comunicação, como o sorriso, e a angústia do 8.º mês que separa o *Eu* do *não Eu*, surge a emergência semântica do gesto *não e sim*, como forma de expressão da agressão não destrutiva, às quais se seguem as funções secundárias ligadas a sistemas autónomos como as pulsões, as relações

---

<sup>18</sup> Luzes (2004) citando Freud na sua obra intitulada *Delírio e sonho*, escreve que: Permaneceremos à superfície da mente enquanto ficarmos a falar de memórias e representações. Se há alguma coisa na vida psíquica de valor são antes de tudo as emoções; as forças psíquicas só são significativas na medida em que acordam as emoções. As representações só são recalçadas porque estão ligadas a descargas emocionais que não devem ter lugar. Seria mais correcto dizer que o recalçamento diz respeito às emoções, mas nós apenas podemos conhecê-las, ter consciência delas através da sua ligação com as representações. Percebemos que para Freud as emoções são vitais para a vida psíquica, e que a forma de as conhecermos, de as substanciarmos, se liga necessariamente à capacidade de representarmos.

interpessoais e o controlo do meio externo. Parece então ficar claro que as emoções e os sentimentos têm funções de comunicação e de motivação (na medida em que actuam como guias da nossa conduta) muito importantes, sendo necessários para a interiorização dos objectos e das relações de vinculação.

Damásio (2003) faz uma distinção clara entre *emoção e sentimento* que se revela muito importante para a compreensão destas duas formas de afecto. Na cadeia de acontecimentos estes têm o seu início na *emoção* e terminam no *sentimento*, existindo em todo este mecanismo uma parte pública e outra que se mantém privada e que ajuda a clarificar as imagens, os conceitos, as ideias envolvidas em todo este processo. À parte pública, Damásio designa de *emoção* e à parte privada de *sentimento*. Podemos então inferir que nos vamos emocionando com o mundo, para aprendermos a sentir.

As *emoções* são as acções, os movimentos públicos que ocorrem no rosto, na voz ou em determinados comportamentos específicos. Alguns destes são perceptíveis a olho nu e desenrolam-se no “teatro do corpo”. Os *sentimentos* são invisíveis ao público e, tal como todas as imagens mentais, são somente propriedade do sujeito, desenrolando-se no “teatro da mente”. Deste modo, para os *sentimentos* ficam reservadas a experiências mentais e privadas de uma emoção, enquanto que o termo *emoção* designa um conjunto de respostas publicamente observáveis. As emoções precedem os sentimentos na história da vida e constituem a base dos sentimentos, continuando a ligação entre o *dentro* e o *fora*, o público e o privado. Precedem os sentimentos, respeitando a evolução biológica, porque se constituem a partir de reacções simples que têm por função preservar a sobrevivência do organismo e vão ao encontro dos aspectos adaptativos da espécie humana, com o objectivo de manter a homeostasia, que é um processo de regulação da vida. Embora autónomas, as emoções são os “qualificadores” de tudo o que se passa à nossa volta. São uma representação “afectiva” que precede todas as outras representações, inaugurando o pensamento simbólico e com ele a capacidade de adjectivação. As emoções são vitais para o desenvolvimento de mapas neurais que nos permitem guiar os nossos comportamentos, como se fossem imagens mentais significadas, ou seja, sentimentos por detrás dos quais estão as ideias (Damásio, 2003).

As emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo, ajudando a manter a vida. A descarga motora, resultante da manifestação do afecto, é transformada em acção, alterando a realidade. Tudo isto implica a existência de

um processo de pensar que permite ao aparelho mental tolerar o aumento do estímulo, sendo esta também uma forma de entrar em relação com o mundo externo.

O genoma humano garante que todos estes dispositivos estão activos no momento do nascimento, não dependendo da aprendizagem. No entanto, à medida que as relações se vão tornando mais complexas, outras aprendizagens assumem um papel importante, cabendo à emoção a função de avaliar o ambiente que nos rodeia e a forma como podemos reagir para que a nossa resposta corresponda a uma forma de estarmos adaptados. Os objectos que nos causam determinadas emoções são então guardados para poderem serem reutilizados em novas ligações que visam, na presença de novos objectos, rearranjar novas formas de resposta, que permitem novas respostas, novas adaptações. Segundo Damásio (2003), existem em simultâneo dois aparelhos: um que tem por função avaliar as emoções e o outro, que pensa (o aparelho da mente consciente). Como resultado desta parceria temos uma resposta emocional. Assim, a nossa mente, o nosso sistema cognitivo é um conjunto de metáforas que tende a criar uma nova forma de descrever os acontecimentos e a qualidade do mundo que nos rodeia. Muitas dessas metáforas são o resultado da nossa imaginação e da forma como o corpo se organiza, influenciando a mente, falando das actividades e das experiências do corpo e das cadeias associativas das imagens mentais significadas, que conduzem a uma determinada elaboração da emoção.

No entanto, é importante referir que o cérebro desde o início da vida está animado por uma grande quantidade de sabedoria, que indica a forma como este organismo se deve gerir, como o sujeito se organiza de forma interna e como responde aos acontecimentos vindos do exterior. O cérebro leva o corpo a assumir determinados estados que se baseiam muito nas motivações e nos afectos. Deste modo, a mente cria ideias partindo de outras ideias, promovendo o optimismo e a esperança.<sup>19</sup>

Os sentimentos constituem o “pano de fundo da mente” (Damásio, 2003), semelhante à *função α* definida por Bion, que, num plano emocional, tem a função de permitir a interacção entre o desconhecido e o conhecido, entre o incógnito e os factos, através da capacidade de abstracção integradora que conduz à elaboração das emoções e logicamente ao pensamento. Os seres humanos são um conjunto de sentidos e de sentimentos, estão equipados com desejos e emoções, com conhecimentos e concepções e com pensamentos (elaborações), que lhe facilitam o conhecimento do mundo e a

---

<sup>19</sup> Segundo Damásio (2003) Espinosa (1955) define esperança como sendo nada mais é do que uma alegria inconstante que emerge da imagem de qualquer coisa futura ou passada, sobre cujo resultado temos alguma dúvida.

descoberta daquilo que é bom ou mau. Os *bons objectos*, frequentemente referidos, são então aqueles que nos permitem um trabalho de transformação das angústias e dos medos, transformando as más emoções em estados de alma capazes de promover estados de felicidade que conduzem a imagens significadas, a coisas capazes de serem compreendidas.

Assim, ninguém pode observar os sentimentos, porque são privados, mas podemos senti-los, sabendo que os estamos a sentir, tendo sobre eles uma profunda consciência. Assim, as nossas acções e os nossos pensamentos são compostos não somente por factos, mas por ciclos de emoções e sentimentos que crescem em espiral, no sentido de gerar novas emoções que vão, por sua vez, permitir a elaboração de novos conhecimentos, pela significação dos objectos, permitindo os sentimentos a separação entre o ser e o conhecer.

Neste contexto podemos perguntar o que são os sentimentos? São os conteúdos mentais, são as imagens mentais significadas. O que distingue um sentimento de uma emoção é a ideia de um corpo a funcionar de uma determinada maneira, sendo a ideia, uma percepção, um pensamento ou uma elaboração com o objectivo de permitir compreensão. Assim, o sentimento aparece claramente como a representação de um estado particular de um corpo. Os sentimentos são gerados pelo aparecimento de um pensamento que se relaciona com uma emoção, resultante de uma determinada aprendizagem que originou uma experiência e que se resume num determinado estilo ou processo mental. Digamos que existe uma sequência de imagens mentais, mais ou menos abundantes, e é na forma como as organizamos que se define o que sentimos. Um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de um pensamento e pela percepção de um certo modo de pensar. Deste modo, na sua essência, um sentimento é uma “imagem significada”, uma ideia da mente e do corpo que reage a um certo objecto ou situação. Uma emoção é já uma imagem traduzida num corpo quando existe um estímulo emocional.

Os sentimentos são, assim, formas de perceber determinados sinais vindos do corpo e da alma. São mentais, como qualquer outra forma de perceber, mas os objectos indutores, resultantes do contacto permanente com novas experiências, servem de conteúdo como parte integrante do órgão vivo de onde emergem. Fica claro que os sentimentos estão ligados a determinados objectos significados e que dão início a uma cadeia de imagens mentais que se organizam de uma determinada forma e se expressam num corpo que se emociona.

No âmbito deste estudo tentaremos explicar a preponderância para o desenvolvimento infantil dos sentimentos e das emoções que actuam como guias da conduta servindo o intelecto apenas como instrumento da afectividade. As emoções têm função de comunicação e de motivação para a aquisição de novos conhecimentos que governam a nossa vida, sendo necessárias para a interiorização dos objectos e das relações, para que estes possam ser significados pelos sentimentos. Os sentimentos são uma forma de governar a vida e oferecem informação sobre o mundo interno do sujeito e sobre as suas opções externas. A memória de uma situação que foi significada pelo sujeito de uma determinada forma, passa a ser sentida de uma outra maneira, passando a funcionar, perante acontecimentos que a façam despertar, como uma forma de procurar respostas que evite sofrimento para o sujeito. Assim, os sentimentos são o árbitro que permite, perante novas situações, guiar o comportamento humano. São uma forma de sinalização mental para as boas e más escolhas, as quais permitem o prolongar do impacto das emoções ao afectar a atenção e a memória. Mais tarde essas elaborações que ficam guardadas vão ser recombinações com recurso à memória, à imaginação e ao raciocínio, permitindo a emergência da capacidade de antecipação e previsão de problemas e a criação de novas respostas criativas e não estereotipadas.

Para Damásio (2003) *“Os sentimentos de dor ou prazer são os alicerces da mente. É fácil não dar conta desta simples realidade porque as imagens dos objectos e dos acontecimentos que nos rodeiam, bem como as imagens das palavras e frases que os descrevem, ocupam toda a nossa modesta atenção, ou quase toda. (...) Os sentimentos de toda e qualquer emoção ou dos diversos estados que se relacionaram com uma qualquer emoção, são a mais universal das melodias. (...) Os sentimentos não se podem definir de forma específica ao contrário dos afectos que se vêem, que se ouvem ou que se podem tocar. Ao contrário destas entidades concretas, os sentimentos eram intangíveis”* (p.17).

Os sentimentos e as emoções associadas ao bem e ao mal estão de forma permanente na vida da criança, que tem de as conhecer e elaborar, integrando-os no seu crescimento psicológico. Para serem conhecidos, o *bem* e o *mal*, têm de ser significados pela criança. Para Pedro Luzes (2004), o prazer associado ao *bom objecto* por si só não serve para criar esse objecto; é necessário que a criança experiencie estados afectivos acompanhados de realizações positivas, ligados à vivência real do “amor eterno” e à relação com o adulto. Com o desenvolvimento haverá uma tomada de consciência de que os “objectos maus” são apenas uma clivagem do *bom objecto*, conduzindo ao

conhecimento dos aspectos negativos do carácter do *bom objecto*, facilitando o acesso a um conjunto de novas emoções como a culpabilidade, a angústia, a reparação em relação ao objecto total. A criança perceberá que o *bom* e o *mau* são parte integrante de um mesmo objecto.

Freud (1991) tentou explicar como a experiência, depois de significada para poder ser conhecida, pode ser transformada em possibilidades múltiplas, em símbolos, fantasias e pensamentos, que depois são reutilizáveis pelo psiquismo, sem que se saiba o que foi adquirido ou o que foi transformado. Ou seja, na mente, o conhecimento não se encontra acantonado mas é algo dinâmico que circula num enorme espaço, em forma de imagens mentais, que o sujeito vai buscar sempre que necessário para elaborar novos pensamentos. As coisas que aprendemos no passado, no presente e as que antecipamos do futuro não ficam estratificadas, servindo para recriar respostas novas que facilitam a adaptação. Este é um trabalho mental que se tem de realizar para se poder pensar.

Nesta linha de pensamento, no conceito biónico de *α dream work*, o passado e o futuro são antecipados, tornando-se vitais para as acções dos sentimentos. Esta antecipação revela-se fundamental para a elaboração do raciocínio e para a elaboração de respostas que conduzam a decisões dos sujeitos, na medida em que permitem a elaboração de uma autobiografia dos sentimentos (Dias, 1996).

Este conceito aproxima-se da ideia de algo que está em permanente actividade, transformando de forma permanente os factos da realidade em representações mentais, estabelecendo uma ligação entre pensamento (elaboração) e simbolização (capacidade de criar imagens). Na simbolização de um lado temos os gestos, as palavras e do outro os ideogramas, a representação das diversas formas de linguagem que acompanham a estrutura do pensamento e a natureza do pensar. É como se a realidade externa fosse representada por linguagens e por ideogramas, que designamos de imagens mentais significadas que se articulam com os factos, conduzindo ao conhecimento para formar as ideias e elaborar os conceitos (Dias, 1996). Falamos, assim, do processo mental e não tanto do produto mental.

O conceito de *α dream work* concebe uma teoria do funcionamento mental e uma nova perspetivação da relação tempo e espaço, passando estes a ser um só, como um elemento contínuo, onde as cadeias associativas das ideias constituem a estrutura do pensamento. Assim, pensar conduz inevitavelmente à criação de um espaço, na mente, que cria o ser pensante. Pelo uso da simbolização, o sujeito pode, partindo de uma mesma emoção, condensar numa mesma imagem várias imagens, fazendo emergir um

outro lugar, um outro espaço e num outro tempo, recriando novos sentimentos, alterando o sujeito a sua relação com os objectos. Assim sendo, conhecer é integrar sucessivas partes da realidade interna, como resposta ao externo. Não é possível pensar sem simultaneamente criar o interior e o exterior, sem inventar, como se a mente fosse um universo em permanente expansão e pudéssemos afirmar que a memória é futuro como se o crescimento psíquico implica-se a existência do real e do fantástico, numa permanente elaboração das ideias e do pensamento.

O conceito de *a dream work* tem subjacente a perspectiva de que só se conhece aquilo que se sente, porque se significa.

Assim, para pensar é necessário possuir a capacidade de criar cadeias associativas que, a partir de determinadas ideias e conceitos estrutura outros, numa permanente relação dinâmica entre o *dentro* e o *fora*, entre o que é emocionalmente expresso e o que é interiormente sentido. Assim, até os pensamentos intrapsíquicos, que o sujeito fabrica consigo próprio, são sempre pensamentos de interacção, porquanto é preciso qualquer coisa que, no presente, desperte uma cadeia associativa de ideias, representações, palavras, ideogramas, que constituem resposta interna a um estímulo. Assim, é necessário que o meio envolvente em que a criança se insere seja uma fonte permanente de estímulos de modo a permitir à criança um maior número de imagens mentais significadas, que, por sua vez lhe permitam interpretar as informações e aceder ao conhecimento. Deste modo, todas as aprendizagens, [referem-se] não exclusivamente à aprendizagem de factos acerca do meio e dos seus objectos, ou à aprendizagem acerca de um assunto; mas, mais importante ainda, tem inerente a aprendizagem para o uso do aparelho mental ou seja a aprendizagem para combinar num número infinito de maneiras de reorganizar as diferentes funções de que é capaz (Vallejo-Nágera, 1994).

O sujeito aprende a usar o seu próprio “aparelho mental” tal como aprende factos e regularidades sobre o seu meio ambiente e sobre a relação que estabelece com ele. Assim, toda a aprendizagem se continua a processar também por significações feitas pelo uso da afectividade sobre as coisas que se aprendem, ou seja, existe um contínuo entre aquilo que se designa de “cultura” e aquilo que designamos de “educação escolar”. No entanto, a passagem da compreensão intuitiva dos objectos e dos símbolos para a compreensão da sua expressão alfabética, tem que ser um processo progressivo e varia de criança para criança.

Fica então claro que quanto maior for a capacidade do sujeito em se “impressionar” e inquietar perante os objectos que habitam o mundo interno e externo e conseguir a partir deles criar novas formas de se organizar, mais a sua mente cria espaço para a imaginação, formando novas estratégias elaborativas emocionais e novas contrapartidas ideativas, promovendo a sua adaptação. Para Bion (1970), o pensamento incapaz de abstrair é constituído unicamente por imagens concretas, “coisas-em-si”, projectadas e introjectadas, que conduzem ao não conhecimento da realidade interna e externa, conduzindo ao terror sem nome, à não elaboração, pela incapacidade de poder fantasiar o real de modo a significá-lo. A criança ao aceder ao princípio da realidade consegue responder aos seus desejos, elabora e estrutura novas formas de pensar que se perpetuam na vida do conhecimento, usando a sublimação.

É nesta perspectiva do desenvolvimento afectivo como um processo de significação (que implica numa primeira fase a identificação da criança ao adulto de relação e, mais tarde, do aluno ao professor), sendo este um prolongamento dos pais e daquilo que eles significam como fonte de aprendizagem (Martins, 2000), que se funda uma capacidade de atribuição de compreensão e de significação do que se encontra no conhecimento do mundo (contido nos livros, e do que se ensina). Este processo implica *um outro* suficientemente disponível, para se ligar, para ajudar à compreensão e à capacidade de representação que implica o desejo de simbolização. O símbolo, entendido neste contexto, como uma imagem mental, contido nas palavras impressas nos textos narrados ou escritos, nas produções criativas, funciona como o ponto-chave na evolução do pensamento humano, dado que na perspectiva deste trabalho, todo o acto de sentir é pensar.

Deste modo, *“todo o crescimento é um processo de identificação, concretizando--se silenciosamente, entrelaçado na base de dados internos e externos ao dispor de cada um ... subsolado no afecto e no jogo das relações estabelecidas”* (Sá, 2003, p. 14).

Assim, o desenvolvimento do sujeito implica a capacidade de se ser suficientemente humilde para compreender que não se pode pensar sozinho e que, partindo de uma relação primeira, se cria uma multiplicidade de relações que, por sua vez, criam e desenvolvem uma multiplicidade de imagens a partir de uma imagem, fundando-se, deste modo, o pensamento e a criatividade. Esta identificação da criança ao adulto de relação não é perspectivada como real, mas sim como tudo aquilo que ela significa, em termos de património de imagens sociais, culturais e afectivas. Todo este

processo de vinculação ou de relação amorosa implica necessariamente a ideia de que o sujeito tem que comunicar, de entrar em relação com o exterior. Falamos, pois, de um sujeito dinâmico que após a díade perfeita, se tem de permitir ao afastamento e à desilusão, criando paulatinamente o espaço para o terceiro, para a cultura e especialmente para a capacidade de tornar presente o ausente, usando a *função simbólica*, fazendo emergir o símbolo e o simbolizado. A simbolização é, deste modo, a faculdade de estabelecer relações entre uma coisa que lhe sendo diferente é sentida como igual (Durand, 1993).

Então, o pensamento não é só uma construção individual, mas uma elaboração pessoal de um conjunto de imagens colectivas. Os laços afectivos com a comunidade envolvente permitem ao indivíduo a criação de raízes com o seu grupo de pertença, e o desenvolvimento de um conjunto de critérios que o tornam capaz de criar noções de *bom e mau*. O pensamento é um conjunto de imagens agregadas de uma forma muito própria, fortemente influenciado e deformado pelos sentimentos e pelas emoções do sujeito, e pelas ideologias do seu grupo de pertença. Esta concepção de pensamento implica a existência da capacidade de simbolização, isto é, da capacidade de representação de um objecto na sua ausência, procurando com essa representação, não o que é igual ao objecto original, mas aquilo que torna essa representação original, permitindo encontrar as diferenças. São então essas representações (imagens significadas) que utilizamos na elaboração do sonho, nas recordações e nas abstracções, e que fundam o poder criativo do sujeito.

Assim, existe desde sempre na criança a necessidade de se relacionar com o mundo externo, a necessidade de comunicar, inicialmente pelo movimento, depois pela palavra e pelo desenho, criando um conjunto de imagens mentais que se guardam na mente e que servem para falarmos acerca dos factos, ou para os esconder. A mente tem a capacidade de dar a conhecer ou não ao sujeito partes dele mesmo ou do seu mundo. É aqui que emerge a consciência<sup>20</sup>, quando a mente humana ousa contar a história de que existe um corpo que se emociona, que encerra uma história, contando sem uso da palavra, mas na linguagem proxémica, os sinais que guardou tatuados acerca das

---

<sup>20</sup> A consciência prevaleceu na evolução da espécie humana e na vida de cada um, porque conhecer os afectos causados pelas emoções e pelos sentimentos se tornou um ingrediente indispensável à vida e tem sido um dos motivos do sucesso da história humana. Parece então que a consciência serve para aumentar as nossas competências mentais, no sentido em que é uma forma de melhorar no seu global o alcance das competências da vida. A consciência é uma forma de ligação entre o mundo da regulação automática e o mundo da imaginação. A consciência de um Eu, é uma forma de antecipação de respostas que promovam a homeostasia do sujeito. Para Damásio (2003), a consciência é uma coisa que se sente, é um sentimento. Constrói-se partindo da linguagem não verbal, de estados de alma que fundam o mundo interno do sujeito, como uma rede de significações, de imagens sentidas e cheias de sentimento, do seu Eu e dos outros.

aventuras de uma mente. Deste modo, e como, diz Luzes (2004) existe “*um movimento corporal que vai acordar uma memória involuntária residindo nos membros, que, é capaz de se sobrepor à memória dos dias presentes, pálida e estéril. Essas memórias do passado são então comparadas metaforicamente a essências ou perfumes do passado guardadas em mil vasos fechados, dispostos a diversas alturas dos anos já decorridos da nossa vida cada um dos vasos contendo um gesto, um acto, uma palavra, que nos fazem reviver uma parte da nossa vida, que julgávamos para sempre perdida. Essa memória, porque foi esquecida, porque ficou perdida, cortada de todo o contacto com outras lembranças, guardou uma frescura do passado, sem contaminações com a banalização da vida, no dia-a-dia.*” (p. 225). Isto que dizer que a infância é o local da vida onde se guardam os símbolos que nos orientam ao longo da vida, é lá que moram os arquétipos que nos permitem a elaboração de uma estratégia adaptativa.

Assim, no desenvolvimento infantil, por exemplo aceder ao mundo da leitura e da escrita, como forma privilegiada de comunicação e de código de significação (como ouvinte, contador, narrador, escritor) não implica apenas o desenvolvimento de uma competência linguística. É preciso: i) um corpo que se emocione ou sinta e que fale por si, implicando o reconhecimento do espaço; ii) um corpo que se mova, gesticule e fale, sendo, neste contexto, o falar um prolongamento do movimento que transforma o gesto num som significativo: a palavra; iii) um corpo que explore o meio ambiente, partindo de um objecto básico (a mãe), encetando movimentos no sentido dos outros, dando-lhes esse conhecimento, segurança afectiva e compreensão, bem como reconhecimento dos objectos, implicando a compreensão de um espaço para além da díade perfeita, o espaço da separação e da função paternal. Importa perceber a importância da capacidade de preencher esse espaço com conteúdos, utilizando a comunicação neles contida e a fantasia. Ora deste modo, o desenvolvimento infantil pode ser um percurso que vai da linguagem gestual, para a linguagem falada e desta para a linguagem escrita, implicando todo este percurso a significação dos objectos que se vão conhecendo, pela afectividade, implicando a simbolização e uma cada vez maior capacidade de abstracção e, logicamente, de conhecimentos.

Deste modo, guardamos para cada sujeito, uma forma única mas universal de desenvolver o seu *Eu*, de sentir os afectos privados ou públicos. O *Eu* do sujeito, e tal como referimos no primeiro capítulo, faz-se ao longo da vida, numa procura da felicidade e da fuga das emoções desagradáveis. Mas todo o sujeito tem uma forma

própria de sentir, uma forma única de se emocionar, fortemente ligadas a um conjunto de conceitos, de valores, de princípios, que atribuem a cada ser humano uma forma especial de se elaborar, de construir a sua forma de pensar, numa busca permanente de se equilibrar.

A educação entra neste funcionamento como uma etapa que permite uma avaliação dos objectos, facilitando as respostas emocionais e o que nos é dito pela cultura. Todo este trabalho implica uma capacidade de reconhecer, podendo apreciar e responder aos objectos de uma forma mais competente e adaptada, formando este reconhecimento o património das nossas experiências individuais, criando aquilo que Damásio (2003) define como “memória emocional”. A aprendizagem permite a variação das reacções automáticas para reacções modeladas que têm por função regular a vida e promover a sobrevivência<sup>21</sup>.

Então é importante transmitir à criança a ideia de pertença a uma família, a um grupo social e a uma cultura, que contém imagens que lhe vão ser transmitidas de diversas formas. No contexto da nossa investigação consideraremos o conto como um espaço privilegiado para procurar imagens. Assim, usa-se a linguagem oral e escrita como forma privilegiada de codificação das imagens resultantes das experiências do mundo externo e do mundo interno, permitindo a sua significação e logicamente o seu conhecimento.

### 3.3. O Símbolo como Percursor das Linguagens que Facilitam a Significação e a Compreensão do Real

Do que temos vindo a referir parece, pois, que a aprendizagem da criança sobre o mundo que a rodeia é efectuada através do processo simbólico (implicando a representação e a significação), como se os objectos e processos fossem percebidos em função da sua semelhança com os objectos e processos que lhe são já familiares. Se esta simbolização não ocorre, fica comprometido todo o mundo da fantasia e da formação de símbolos e, com ele, o desenvolvimento do *ego*, dado que o sujeito fica confinado à imitação diferida e às imagens reais, não podendo abstrair e criar novas imagens, pela via das cadeias associativas, internas e externas, reais e fantásticas, que conduzem ao pensamento. Assim, para a compreensão da criança é importante entender e interpretar as fantasias, os sentimentos, as emoções e as experiências expressas em actividades

---

<sup>21</sup> Para Espinosa (Damásio, 2003) todo o organismo está programado para manter a sua estrutura e função.

como o jogo, o desenho e a linguagem oral. Klein (1980) defende que todas as situações emocionais podem ser expressas pelas actividades lúdicas, quer sejam sentimentos de perda e de rejeição, ou sentimentos de amor e de prazer. Deste modo é como se o jogo da criança, a repetição de experiências reais e os pormenores da vida quotidiana se pudessem perceber da análise do brincar, onde a criança mostra, pelo simbolismo, a sua capacidade de transferir não só interesses, mas também fantasias, ansiedades e culpas para outros objectos e pessoas, funcionando o brincar como um agir sobre o real, usando o poder da fantasia.

Atendendo à definição de Winnicott (1986), a capacidade simbólica adquire-se através de um processo evolutivo que está fortemente relacionado com a qualidade dos cuidados primários e com a relação material, estabelecendo-se, assim, uma ligação íntima entre simbolização e relação objectal<sup>22</sup>. É, ainda, fundamental para todo este processo desenvolvimental a capacidade da criança de tolerar a frustração, ou seja a capacidade inata de suportar a ausência da mãe ou de quem exerça esta função maternal. É ainda importante a passagem do funcionamento mental, baseado no *princípio do prazer* para o *princípio da realidade*; do processo primário para o secundário; da fase do controle onipotente da realidade à fase depressiva da perda do controle do objecto externo; a passagem da fase de ilusão à fase de desilusão, que constitui a base da adaptação à realidade externa, sendo esta adaptação pautada pelos *objectos transitivos*, cujo a principal função é estabelecer a continuidade entre o mundo interno e externo. Percebemos que o desenvolvimento infantil é um processo doloroso e difícil que implica uma grande capacidade de adaptação às exigências das normas culturais e a uma forte capacidade criativa que possam minimizar os efeitos do real.

Está pois criado o espaço da ilusão, da fantasia, o espaço do conhecimento onde vai emergir o pensamento. A separação da criança da mãe realizada pela função paternal, é fundamental para que criança possa ter acesso à representação, a qual está na base das ideias e portanto do pensamento e da capacidade de elaborar. Só depois da criação deste espaço de separação se pode falar de linguagem, sendo esta entendida como símbolos pelos quais o bebé substitui os objectos de desejo, por outros, alterando os seus interesses. Deste modo, o gesto, a palavra, o desenho, a leitura, são formas de representação e são usadas para se dizer o que se sente e para esconder aquilo que se

---

<sup>22</sup> Neste estudo parece ficar cada vez mais clara a ideia que para o acesso ao simbólico, a mãe é um elemento imprescindível, dada ser ela que dá significado afectivo àquilo que o bebé não entende, interpretando a sua angústia e devolvendo-a de uma forma inteligível e menos dolorosa. Reiteramos que é no objecto externo, no ambiente que envolve o bebé, bem como, na introjecção das experiências positivas que este se desenvolve.

não pode dizer que se sente (consciência) e, funcionam como objecto transitivo que medeia entre o *dentro* e o *fora*. O gesto, o desenho, as palavras permitem representar as coisas que estão ausentes, mas permitem também esconder aquilo que não se quer mostrar, permitindo definir os contornos da intimidade. Estão criadas as condições para a construção de um mundo interno e de outro externo. Com o acesso a esta capacidade de tornar presente o ausente, pelo uso da *representação* e da *simbolização*, o bebé constrói-se e adquire maiores competências, construindo-se pela imitação, pela introjecção num ser individualizado e separado do objecto externo que pensou por ele até este ser capaz de colocar em funcionamento o seu *aparelho de pensar os pensamentos*.

Subjacente a todo este processo, tal como já foi referido, está a capacidade de simbolizar. Esta conduz ao pensamento e este, pelo uso da exploração da imaginação (entendida como um património de imagens) dá novas interpretações às imagens, criando novos objectos capazes de proporcionar satisfação análoga, conduzindo à criatividade. Sendo certo que só se representa o que está ausente e aquilo que alguma vez se conheceu, é a ausência que promove a necessidade de representar, de simbolizar e, logicamente, de criar as próprias imagens internas do sujeito, fundamentais para a compreensão e articulação de conhecimentos. Assim, a angústia inerente à perda do objecto de desejo é um sentimento vital para o crescimento psíquico, sendo esta antítese uma constante na vida de todo o sujeito colmatada pelo poder da simbolização

Deste modo, a linguagem, entendida como um símbolo, pode ser equiparada a um jogo que se joga, na ausência, no vazio deixado pelo objecto do desejo, do corpo que se abandonou aos sons ou mais propriamente aos fonemas que constituem a matéria acústica do “par significante” que a criança inventa mais do que se serve ou exporta (Freud, 1999), como se a linguagem fosse a forma mágica de criar o real. A história familiar de Freud<sup>23</sup> com um neto de um ano de idade, é elucidativa desta ideia de linguagem como jogo. Esta brincadeira implica a existência de uma dupla metáfora: a

---

<sup>23</sup> “Freud conta-nos que o seu neto empurrava um brinquedo para debaixo da cama, e emitia um som semelhante à palavra *fort*, tirava-o de lá e emitia um som semelhante à palavra *da*, voltava a empurrá-lo e assim sucessivamente; ia repetindo incansavelmente a mesma manobra, procurando assim convencer-se de que as coisas que desaparecem não estão necessariamente perdidas para sempre e podem ser recuperadas por meio de um esforço pessoal. A angústia deste pequenito era provocada pela ausência da mãe. A brincadeira que tinha inventado tranquilizava-o mostrando-lhe que, tal como o seu brinquedo, podia desaparecer e depois voltar a ficar visível, também a mãe se podia ausentar por algum tempo e depois voltar para ele. A essência do brincar reside na sua tentativa de se convencer a si próprio, primeiro de que mesmo que não pudesse ver a mãe isso não quer dizer que ele se tivesse ido embora para sempre e, em segundo lugar, que embora ele não tivesse controlo sobre acontecimentos que eram provocados por outros tais acontecimentos não precisavam de ser tão destrutivos como receava. (...) Esta descoberta constitui base das nossas interacções conscientes, embora sob a sua forma mais rudimentar; é a base essencial sob a qual todas as comunicações posteriores irão ser construídas, visto que exige a noção de que uma pessoa pode interagir com outra pessoa de uma maneira significativa” (Bettelheim, 2003, p. 287 e 288).

presença e a ausência da mãe são aqui representadas pelo aparecimento e desaparecimento do brinquedo, e, de igual modo, a presença e a ausência deste, através das palavras longe (*fort*) e aí (*da*). Desta brincadeira emerge a simbolização da perda e a conquista do símbolo, como um substituto perfeito do objecto real. Pela palavra temos o objecto na sua ausência. Este tem que estar ausente para que possa ser representado, nomeado, significado, simbolizado conseguindo a criança com este movimento superar o sentimento de angústia resultante da separação. Pelo recurso à representação, ela faz emergir o objecto pela verbalização. Então o jogo de “esconde-esconde” (espaço do sonho, da ilusão, da fantasia) de que nos fala Freud, tem, assim, como suporte a linguagem. Este processo de construção de um segredo de vida, que permite à criança a edificação da sua própria individualidade, da sua intimidade, é a fonte do bom funcionamento mental, desenvolvendo a noção de permanência interna dos objectos.

Deste modo, é pela actividade lúdica, pelo uso não só da linguagem oral, mas de todas as linguagens que facilitam a representação (o gesto, o grafismo, etc.), que a criança aceita a perda, inicia o processo de diferenciação e desenvolve o seu poder criativo pela aceitação dessa perda e pela necessidade de elaborar uma nova estratégia diversa daquela que a motivou, para compensar essa perda, criando os objectos substitutos.

Podemos, assim pela observação da maneira de brincar de uma criança *“compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ele fosse, quais são as suas preocupações e quais os problemas que a afligem. Através das suas brincadeiras, a criança exprime o que lhe seria muito difícil exprimir por palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente para passar o tempo apenas, embora tanto ela como os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando a criança começa uma brincadeira parcialmente para passar o tempo, aquilo que escolhe para brincar é motivado por processos interiores, desejos, problemas, ansiedades. Aquilo que se passa no espírito da criança determina a sua actividade lúdica; a brincadeira é a sua linguagem secreta que nós devemos respeitar mesmo que não a compreendamos”* (Bettelheim, 2003, p. 241).

Neste contexto, as linguagens surgem da necessidade de negar a ausência, e de a substituir, pelo recurso à representação, do objecto agora perdido, implicando todo este processo mental a capacidade de brincar com o ausente e de aceitar a perda, elaborando uma nova forma de entendimento do real, servindo o brincar, o jogo e o desenho como linguagens de compreensão e significação interna e externa das suas experiências. A

linguagem torna presente o ausente e só surge com a distância criada pelos objectos e pela necessidade de os tornar presentes. Nas linguagens, o gesto, o desenho e a palavra são algo que faz presente o ausente, facilitando o acesso ao *princípio da realidade* em detrimento do *princípio do prazer*, emergindo, com este movimento de sublimação, o próprio sujeito, dado que estas linguagens funcionam como símbolos, passíveis de substituir o objecto real e de tornar as vivências do sujeito socialmente mais aceites. Assim, a linguagem, perspectivada como um objecto transitivo, é um meio de obter um substituto do objecto de desejo, revelando-se vital para a estruturação da realidade humana. A linguagem permite suportar a distância do real que pode, através dela, ser simbolizado. O jogo de “esconde-esconde” de que fala Freud (1976) suporta, assim, a organização da linguagem.

Para Freud (1976) as manifestações motoras e vocais do bebé são uma forma expressiva que serve não só para descarregar energia, mas também como forma de se expressar, caminhando para uma nova forma de comunicar utilizando a palavra como um brinquedo. A linguagem oral é pois progressivamente perspectivada como um equivalente da acção (Luzes, 2004). Assim, é como se o nosso corpo fosse na forma imaginária um corpo simbólico, que quando entra em relação pelo movimento com o exterior constitui um sujeito falante (por ser esta a forma social mais utilizada para se comunicar), que se ultrapassa pelo significante, porque se organiza de uma determinada forma, partindo da estrutura da linguagem, composta por novas palavras e frases, fazendo emergir a sua identidade e deixando tatuado em si não somente a lei comum da sua cultura, mas muito para além disso, deixando a sua forma própria de expressar, de se relacionar e emocionar a partir de um sentir, que engloba a acção e a palavra.

Assim, para Freud (1976), elementos da estrutura da linguagem, ou sejam os significantes, devem ser distinguidos dos significados, podendo os primeiros dar sentido aos segundos. Assim, “*é o significante que está na origem da grande realização cultural (sublimação) que é o jogo da criança mas também o jogo do adulto*” (Martinho, 2005, p.49), que permite a passagem à criação do objecto (artístico, cultural, poético). O significante é, assim, o elemento da ordem simbólica ou estrutura da linguagem, logo, das cadeias de nomes, palavras e frases. É sempre o significante que permite ao sujeito, que não se reconhece mais na individualidade biológica, encontrar outro tipo de identidade e unidade.

Deste modo, se aceitarmos que existe uma relação directa entre a emoção e o desenvolvimento cognitivo, tal como já referimos no capítulo anterior, é imperioso

estabelecermos uma relação entre a compreensão do “pré-verbal” e do “verbal” como um factor de continuidade do uso dos sons, da palavra, da fala e da escrita. Para Coseriu (1982), a linguagem apresenta-se como uma actividade humana específica. Assim, o homem é, nesta linha de pensamento, “um ser falante” (Coseriu, 1982). Quando opta pelo silêncio a linguagem não se realiza como linguagem, ficando esta reduzida a uma forma de expressão subjectiva, sem a função objectiva do falar que é o de “falar com o outro” (Coseriu, 1982), ou seja falar implica um diálogo no sentido de “falar-um-com-o-outro” (Coseriu, 1982), passando por implicar a existência de vínculos entre os interlocutores.

Neste contexto a linguagem tem de ser entendida como uma actividade dinâmica, que contém em si energias que a fazem movimentar-se, perspectivando-se como uma actividade criadora em todas as suas formas, sendo a forma privilegiada de descodificação de sentidos. Deste modo, uma língua, porque tem este poder de traduzir o que quem a utiliza, exerce uma função de comunicação. Não é uma coisa feita, um produto estático, mas um conjunto de “modos de fazer” que se prendem com uma função significativa. Assim, a palavra implica o significante e o significado. O signo produz a impressão de que antes da linguagem já havia um *signandum*, ou seja a linguagem é um mero sistema de designação para objectos e coisas que já eram reconhecidas anteriormente como tal. No entanto, a linguagem tem uma força dinâmica que resulta da função significativa, ou seja, a linguagem é, a par de uma forma de designação, uma forma de criação de significados (Coseriu, 1982).

Esta ideia deixa transparecer que não existe uma distinção entre a comunicação (como forma de relação) e a afectividade (como forma de significação). Neste contexto, as “aprendizagens escolares” devem dar continuidade às aprendizagens da “comunicação com as pessoas”, ou seja, à “educação relacional” que implique os outros. Assim, faz sentido falarmos de: *objectos significativos* ou investidos - que são aqueles que têm para o sujeito qualidades afectivo – subjectivas, e de *objectos percebidos* - aqueles que correspondem à necessidade afectiva do sujeito. Assim, perceber encontra-se na esfera da compreensão do significado atribuído pela pessoa às suas próprias reacções e percepções e ler é decifrar dentro de si a percepção interiormente e anteriormente vivida e registada através dos sinais, signos e símbolos. Falamos de sinais, signos e símbolos que fazem parte do património cultural de uma

comunidade e são captados pela pessoa no processo de educação.<sup>24</sup> As linguagens são códigos de decifração e compreensão daquilo que sentimos e são o instrumento da sua expressão.

Os gestos, os desenhos e as palavras servem, sem dúvida, para que possamos pensar os nossos afectos e se estes, inicialmente, se expressavam através do corpo e das sensações, muito rapidamente passam a ser expressos pela palavra. A palavra encerra, assim, o papel de mediador que fica entre a criança e o objecto primeiro de relação servindo como *objecto transitivo*, tornando presente a ausência. Entenda-se que este objecto é simbólico e representa um objecto significativo de relação. Este é o processo que a criança encontra para dar sentido às angústias, resultantes dos objectos de amor; é a possibilidade de poder recriar a função afectiva que aqueles objectos desempenham, bem como a função de pensar de elaborar tal como eles fizeram até que a criança o faça por si própria. Este movimento em que a criança passa a usar a função simbólica é um passo gigantesco para a fantasia e para a criatividade. Crescer é, pois, utilizar tudo o que nos deram, mas especialmente saber usar tudo o que aprendemos, existindo uma relação entre simbolismo e relação objectal e entre simbolismo e fenómenos culturais.

As linguagens não são um mero instrumento do pensamento racional ou lógico, mas instrumentos que possibilitam a manifestação das vontades e dos afectos facilitadores da criação de significados, anteriores à distinção entre verdade e falsidade, entre existência e inexistência. As linguagens têm, deste modo, uma referência intersubjectiva dirigida a outras pessoas com as quais se estabelece uma relação ou simplesmente comunicamos, ou seja com quem partilhamos algo, convertendo-se em algo comum. Assim, podemos afirmar que a linguagem “é um facto social”, porque indiscutivelmente implica o outro e o próprio, neste duplo sentido entre a noção de proximidade e de pertença a uma determinada comunidade que fala uma mesma língua.

---

<sup>24</sup> Entendemos por sinal o movimento, gesto, manifestação que serve de advertência, ou que possibilita conhecer, reconhecer ou prever alguma coisa. Unidade de informação convertida em suporte físico pelo emissor (gesto, fonema, bit, carácter, tipografia) segundo um determinado código para transmitir uma mensagem (Hovaiss, 2003); Símbolo, “o termo «símbolo» provém do grego e designa primeiro um «sinal de reconhecimento», depois aproximação de duas coisas que se ajustam para servir de signo de reconhecimento. Mais precisamente, o símbolo é um objecto, uma ideia, uma realidade; o símbolo é portanto uma representação indirecta e figurada que pode evocar qualquer coisa na ausência: símbolos matemáticos, emblemas, figuras, imagens...A filosofia (Cassier), a antropologia (Mauss, leveis Strauss) estudaram os conjuntos de símbolos entre os quais se encontraram primordialmente a linguagem, a arte e a religião. Em psicopatologia, surgem várias concepções de símbolo: teoria piagetiana do símbolo e da função semiótica, concepção psicanalítica de símbolo em Freud (conjunto de símbolos do sonho, por exemplo, que estabelecem uma relação constante entre o elemento manifesto e a sua tradução) e concepção de símbolo em Lacan (conjunto de elementos, símbolos, depois significantes, estruturado coo uma linguagem que o sujeito constitui no inconsciente)” (Moggio, 2004, p. 941). E signo, sinal indicativo, indício, marca, símbolo, como a palavra dita, desenhada ou escrita, que sendo o significante provoca na pessoa a ideia ou a vivência de um significado. Semiologia – designação comum a qualquer objecto, forma ou fenómeno que remete para algo diferente de si mesmo e que é usado no lugar deste numa série de situações (Hovaiss, 2003).

A liberdade da linguagem é a liberdade da história de cada cultura e de cada homem. Falamos, assim, da nossa história, daquela que temos atrás de nós e dentro de nós.

A linguagem é, neste contexto, a apreensão do ser, mas não por meio de um sujeito absoluto, nem de um indivíduo, mas de um homem com um tempo e no seu tempo (histórico), que pressupõe outros sujeitos. Faz então sentido falar-se de uma linguagem como expressão, ou melhor, como uma expressão significada, comunicando significados, por pessoas que são elas próprias também objecto de relação. Neste contexto, a linguagem, perspectivada como forma de relação com o outro e consigo próprio, é a primeira forma de apreensão do mundo por parte do homem, é a base do social, é um instrumento privilegiado de comunicação. É a forma de apreensão do mundo, do pensamento em todas as suas formas, na busca da verdade que é prerrogativa essencial do homem no universo. A linguagem é, assim, um instrumento de interpretação do mundo, embora sendo sempre o resultado de um pensamento reflexivo implicando a existência de uma interpretação pessoal. Em suma a linguagem é: um instrumento que serve para comunicar; é um sistema de signos; é uma actividade da mente; é uma criação perpétua, dentro do próprio acto de criar, de imaginar; é um conhecimento feito por imagens metafóricas e para nós por imagens significadas, que facilita a classificação da realidade (Coseriu, 1982).

Passamos a abordar agora, e numa atitude de procura explicativa mais alargada da importância da linguagem das palavras - por ser na nossa sociedade a forma de comunicação por excelência, para o crescimento psicológico da criança - a teoria desenvolvida por Vygotsky (2001), até porque esta teoria ilustra como a linguagem tem um carácter evolutivo, indo da palavra até à narração dos acontecimentos, sendo uma forma privilegiada de o sujeito expressar as suas angústias, os seus medos, facilitando a elaboração do seu mundo interno.

A linguagem oral pode ser um mediador na conduta do sujeito, por ser um objecto transitivo por excelência. O recurso à mobilização de conexões verbais funciona como um meio organizador da própria actividade motora, que deixa de ser a única forma de resposta do sujeito e se constitui como um novo processo de organização de respostas mais complexas, evolutivas e económicas. *“Assim pôde concluir-se que os processos psicomotores da linguagem desempenham um importante papel de facilitação do fluxo do pensamento. A compreensão é facilitada pela actividade psicomotora dado que, perante material verbal complexo, o discurso interior executa acções que contribuem para uma melhor retenção e unificação da informação a*

*assimilar. Além disso, estes processos são mais eficazes se forem coadjuvados pelo discurso interior, o que, pelo movimento que imprime ao pensamento, ajuda a diferenciar o importante do banal. Por último, o discurso interior desempenha um papel facilitador na transição da ideia para a palavra oral” (Vygotsky 2001, p. 21 e 22).*

A linguagem oral desempenha, portanto, um papel vital na organização das formas complexas da actividade mental, existindo uma ligação entre acção e palavra, num *continuum* entre o gesto significativo e a palavra, entre por exemplo a narrativa gráfica e a narrativa oral como forma de expressão (Luria e Vygotsky, 1985). Deste modo, *“a palavra refere-se sempre a todo um grupo ou a todo um conjunto de objectos, e não a um qualquer objecto isolado. Por conseguinte, cada palavra constitui uma generalização implícita; qualquer palavra já generalizada e, do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é antes de mais a generalização. Mas a generalização, como é fácil de ver, é um acto verbal do pensamento, um meio de reflectir o real de um modo muito distinto da forma como ele é reflectido nas sensações e nas percepções imediatas”* (Vygotsky, 2001, p. 26). Deste modo, a palavra não é uma forma figurativa de representação do real, mas uma elaboração de um conjunto de imagens mentais que sugerem uma ideia, um pensamento e promovem um conceito, conduzindo à elaboração de uma estratégia, promovendo a adaptação.

Deste modo, a palavra ganha um sentido quando transmite um significado constituindo um acto de pensamento. *“Mas simultaneamente, o significado é uma parte indissociável da palavra enquanto tal; ele faz parte do reino da linguagem do mesmo modo que faz parte do reino do pensamento. (...) A palavra destituída de sentido já não faz parte do reino da linguagem”* (Vygotsky, 2001, p. 27). Assim, o significado tanto é pensamento como linguagem, falando-se do sentido da linguagem, da sua semântica, procurando-se o seu significado verbal e perspectivando-a na sua vertente comunicacional. Neste contexto, ela é uma forma privilegiada de *partilha social* (Vygotsky, 2001), ou seja, ela encerra uma função social de comunicação como meio de conversação e de compreensão do outro e de si, numa perfeita intencionalidade de promover e organizar ideias e dar sentido a sentimentos e emoções, daí a sua importância vital para o crescimento psíquico da criança. A palavra é então a face externa da comunicação pela linguagem. Porém não existe somente comunicação feita por signos, esta tem que ser significada para poder significar, logo tem que estar ligada a um conjunto de fenómenos que se inscrevem num infinito de possíveis generalizações,

que regulam a ordem das palavras com sentido para um certo sujeito mas que falam do real através do pensamento.

Assim, para Vygotsky (2001) existe uma relação entre o pensamento e a linguagem e uma ligação entre intelecto e afecto. As palavras, porque são símbolos, concretizam os afectos, dando-lhe um significado. Os substantivos abstractos traduzem esta capacidade de, através das palavras, o sujeito poder criar pensamentos, ou seja a palavra é uma imagem significada que se cria a partir do objecto real ou de outra imagens e a sua organização conduz á capacidade de imaginar e logicamente de elaborar estratégias que promovam a adaptação. *“Quem começa por separar o pensamento do afecto, vê-se definitivamente impossibilitado de explicar as causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe, obrigatoriamente, a aclaração dos motivos geradores das ideias, ou seja, as necessidades e interesses, pulsões e as tendências, que dirigem o movimento das ideias numa ou noutra direcção”* (Vygotsky, 2001, p. 31). Deste modo, existe como que uma associação entre as alterações operadas na linguagem (do gesto à palavra, da nomeação à abstracção) e as que ocorrem ao nível do pensamento, embora não se possa generalizar que a linguagem seja um simples instrumento de comunicação do pensamento. O pensamento e a linguagem são dois circuitos em perfeita interacção, intersecção (Luzes, 2004), como se um se alimentasse das coisas que vêm do outro e esse outro fosse o alimento do primeiro.

Em suma, as linguagens são a significação de que experienciamos, para podermos elaborar e, logicamente, compreender.

#### 3.4. O Brincar e as suas Formas Expressivas como uma Linguagem Criativa

A criança desenvolve a capacidade de criar linguagens, para poder significar, experimentar e comunicar. Estas localizam-se num espaço entre o dentro e o fora, funcionando como objecto transitivo, como símbolos que representam o objecto real. Parece ir ficando claro que todo o crescimento psíquico se joga nesta capacidade de representar, de simbolizar e, logicamente, de criar um mundo interno partindo da relação dinâmica com o mundo externo.

Procuraremos agora clarificar a importância do brincar (jogar, desenhar, ouvir histórias) como uma forma de linguagem numa determinada fase do desenvolvimento infantil, quando a linguagem das palavras não consegue ainda ser um veículo de

comunicação por excelência. Assim, o brincar aparece como a maneira privilegiada de significação dos afectos que permite o surgir do pensamento (promotor do desenvolvimento em geral), e o desenvolvimento da criatividade (entendida como uma forma de elaboração de estratégias emocionais, pelo uso da imaginação).

O brincar, pelas suas características comunicativas e manipulativas, é um excelente facilitador da criação de imagens mentais significadas, a partir de explicações de diversos mundos possíveis, vindos do exterior que promovem a adaptação, a elaboração de conceitos e a criatividade. A brincadeira é sempre uma tentativa de compreensão do mundo. Ao brincar imitando os outros, a criança tenta compreender o adulto ao mesmo tempo que o significa, tentando ser como ele.

Até este momento centrámo-nos predominantemente no processo de transformação dos objectos internos e externos mais do que na sua criação. Importa agora tentar perceber a forma como se podem criar esses objectos partindo da experiência criativa resultante do jogo e do brincar. Deste modo, *“há um desenvolvimento que vai dos fenómenos transaccionais ao jogo, e deste ao jogo partilhado e deste às experiências culturais”* (Winnicott, 1971, p. 73). Winnicott emprega, assim, o termo experiência cultural como uma extensão dos fenómenos transaccionais e do brincar, deixando transparecer que para o desenvolvimento de qualquer criança é fundamental a experiência que ela extrai do património comum da humanidade, de onde retira os conhecimentos que lhe vão permitir realizar as suas elaborações com a finalidade de criar objectos mentais significados que lhe permitam a adaptação. No jogo recíproco entre a originalidade e a aceitação de uma tradição, a criança, pelo uso do brincar, recria aquilo que recebe e desenvolve a capacidade de significar os objectos, obedecendo a um conjunto de regras que vêm desse mesmo mundo e que ela começa a usar de uma forma criativa.

Etimologicamente criar e criatividade derivam do latim *creare*, que significa formar, compor algo novo, e do grego *Krainein* que significa preencher. Se tivermos presente o Dicionário de Língua Portuguesa Contemporâneo<sup>25</sup>, *“criatividade (s.f. de criativo+sufixo-idade) que por sua vez vem do latim creare, é a qualidade do que dá origem a alguma coisa, através a imaginação ou do pensamento; é a capacidade de inventar, de criar, de ser criador ou criativo ou de ter a capacidade inventiva. Qualidade do que é ou foi feito, pensado...de forma diferente, nova, do que foi feito com imaginação”* (p.1024). Na cultura greco-latina a criatividade era uma inspiração

---

<sup>25</sup> (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

divina, uma visão interior à qual se juntavam as razões da alma e da realidade externa. Esta concepção vai evoluindo para um pensamento criativo entendido como uma associação entre conexões mentais. A criatividade foi, ainda, interpretada como tendo uma origem hereditária, manifestando-se de forma não controlada pelo sujeito, tendo subjacente a ideia de que as pessoas nasciam criativas e não se tornavam criativas.

Com a corrente humanista e o surgimento do século XX, a criatividade passa a ser relacionada com a tendência do indivíduo para a auto-realização, passando a ser algo observável, e existindo uma relação entre as experiências internas do indivíduo e a sua relação com as percepções cognitivas e sensoriais (Wechsler e Guerreiro, 1988). Quanto maior fosse a experiência de um indivíduo, mais criativo ele seria.

Com Freud (1971) o processo criativo é entendido como uma sublimação dos instintos primitivos sexuais, passando a criatividade a ter origem dentro do sujeito. O comportamento criativo passa a ser visto como um processo contínuo que resulta da substituição, por meio da simbolização, de um prazer e de uma fantasia inconsciente em algo similar mas que a criança compreende, tal como acontece nas actividades lúdicas.

Para Wechsler e Guerreiro (1988) a *“criatividade é considerada uma tendência para o auto-desenvolvimento ou a actualização das potencialidades inerentes a cada ser humano, é interpretada também como preenchimento de lacunas, de espaços vazios no conhecimento o que se traduz por acção dirigida e objectiva. Criatividade é descoberta de algo de novo que envolve produção e/ou transformação de ideias ou artefactos em algo novo e útil, envolvendo deliberação, espontaneidade, divergência e convergência de pensamento”* (p. 4).

Assim, o poder criativo do homem é a parte visível que podemos analisar da sua obra produzida (desenhos, arte, religião, etc.). Então o objecto em si mesmo não é uma simples representação, uma imagem, mas um todo complexo que traduz um determinado funcionamento mental, e que está intimamente ligado ao objecto interno, e é neste conjunto que o objecto real é fantasiado, permitindo a organização de um outro objecto. Falamos, assim, da experiência da criação (Sacco e Decobert, 2000). Na experiência da criatividade é importante o desenvolvimento do poder de abstracção, de representação, de concentração, de atenção e de simbolização, acarretando o fascínio pelo objecto, e pela obra criada.

Aquilo que se experiência através da cultura, das emoções, e das próprias vivências do sujeito, traduz-se na expressão criativa, sendo o reflexo de uma determinada estrutura mental que reflecte a acção do sujeito sobre o mundo (Sacco e

Decobert, 2000). As experiências criativas dos sujeitos são fortemente modificadas pelos hábitos, o clima, a cultura, os papéis desempenhados socialmente pelo sujeito, e estão intimamente ligadas ao que poderíamos definir como a “decoreção do interior”, ou seja, como as “imagens significadas” que o sujeito tem dentro de si e que rearranja de forma a retirar do que faz satisfação e prazer, e a poder criar novos objectos. Este é um modo de, através das suas produções, o sujeito desenvolver várias linguagens, como formas de traduzir emoções que são compreendidas e reconstruídas pelo sujeito, conduzindo ao conhecimento. Assim, temos que promover na criança a criação de um bom número de imagens, de modo a permitir o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Criar é, deste modo, pensar de uma determinada forma. É uma maneira de elaborar o pensamento na busca de soluções para problemas, dando-lhe respostas originais, apresentando sempre uma perspectiva nova, uma nova forma de organização das ideias. A criatividade assenta, assim, na ideia de que a partir do familiar, do conhecido, se significa o estranho: do *dentro* se parte à descoberta do mundo externo, envolvendo a transformação do passado em futuro e acrescentando a cada conceito detalhes de novas ideias usando a abstracção para a procura de novas soluções. Criar implica igualmente tomar consciências das emoções e dos sentimentos, inserindo as ideias nos contextos, usando a fantasia, quebrando os medos e projectando o pensamento para o futuro, visualizando o pensar pelo uso das imagens significadas.

Assim, “*a criatividade está na base do crescimento psíquico, ela continua durante tanto tempo quanto exista vida psíquica. Bastando-se a si mesma, ela tem necessidade de contributos exteriores para se enriquecer. A criatividade sem objecto e um impasse*” (Sacco e Decobert, 2000, p. 99). Nesta perspectiva, a criatividade implica a necessidade de existir um conhecimento prévio do problema em questão, do qual o sujeito extrai ideias e impressões, criando novas associações entre esses dados até possuir uma relação única e pessoal, contendo a solução esperada. Este jogo implica aquilo que já referimos anteriormente, ou seja, a existência de uma pré-concepção, que encontra uma realização positiva e faz emergir um novo conceito, tal como Bion (1970) defendeu na sua teoria sobre o pensamento.

Deste modo, o processo criativo é definido como uma emergência na acção, na experimentação de um novo produto relacional que tem a sua origem na natureza única do indivíduo e nos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias que o rodeiam, em suma, nos outros (Wechsler e Guerreiro, 1988). “*As diversas criatividades apontam*

*no sentido de que não basta ter ideias, há que concretizar essas ideias ou pelo menos tentar. Também a criatividade não depende somente do esforço do indivíduo, sendo o contexto social apontado como um factor relevante no desenvolvimento integral do sujeito”* (Wechsler e Guerreiro, 1988, p. 4).

Criatividade é, assim, o resultado de um criador que procura a sua criação, mais do que a sua própria criatividade, ou seja, nunca se pensa sem que se crie, porque a criação decorre de todo o pensamento, decorre da experiência e daquilo que internamente fazemos com ela no sentido de encontrarmos uma solução para uma angústia. Toda a criação é, pois, um contínuo entre o brincar da criança e a criação literária, artística, científica, implicando sempre uma ausência e a necessidade de uma representação. Ao brincar-se, brincar-se-á em ausência, para que se possa criar o pensamento, já que existe uma relação directa entre o agir e o criar.

Freud (1968) e os teóricos das relações de objecto (Klein, 1968, Winnicott, 1971, Bion, 1979, Anna Segal, 1993, Bettelheim, 2003) defendem que as actividades desenvolvidas pelo sujeito visam directamente o acesso à expressão, à elaboração e à simbolização. Nestas actividades estão incluídas o brincar e as produções artísticas. Assim, estes autores encaram o jogo como uma maneira de a criança explorar o mundo e realizar os seus primeiros progressos culturais e psicológicos. Esta forma de expressão é verdadeira até para o bebé, cuja brincadeira se constitui no sorrir para a mãe e esta lhe retribui sorrindo. Assim, a criança é capaz de exprimir pensamentos e sentimentos pelo uso de determinadas brincadeiras, funcionando esta actividade como uma forma de tornar consciente múltiplos problemas e emoções, que as crianças expressam pelo brincar, podendo conhecê-los e dominá-los.

Parece então claro que todas as aprendizagens futuras se jogam por meio da aprendizagem do brincar e o seu sucesso resulta da satisfação das pressões inconscientes e necessidades paralelas às exigências da realidade. É ilimitada a variedade de jogos, de histórias e de brincadeiras que se vão passando de geração em geração, assim, como é ilimitado o inventar e reinventar de cada uma pelas gerações que se vão seguindo. Piaget (1964) fala da importância ilimitada de aprender as regras do jogo, para que a criança aprenda a controlar, e a controlar-se. Ao dominar os objectos aprende a dominar os seus instintos e a socializar-se. Deste modo, as teorias do desenvolvimento infantil concebem que a criança vai avançando, por meio das brincadeiras, dos jogos e de histórias de estádios inferiores de desenvolvimento para estádios superiores. Klein (1968) comparava o brincar com a associação livre e o sonho, enfatizando o papel do

brincar no desenvolvimento global da criança inclusive na sublimação e consideram-do-o como uma tradução do mundo da fantasia em realidade. Para esta autora a criança traduz, então, através do brincar, e de um modo simbólico, as suas fantasias, os seus desejos, as suas experiências vividas, funcionando como uma forma essencial de expressão infantil. É uma forma de descarga das ansiedades mais arcaicas resultantes dos conflitos intrapsíquicos, transformando-as em prazer.

Com Winnicott (1988) surge uma nova interpretação do brincar como uma forma de representar o mundo interno. Para este autor o brinquedo faz parte de um *fenómeno transaccional*, que ocupa um espaço próprio, designado de potencial, e que não faz parte nem da realidade psíquica interna, nem externa, mas que medeia o espaço que separa a mãe do seu bebé e que simboliza uma relação de confiança e de vinculação entre o dentro e o fora. Quando a criança faz uso de um objecto transaccional ela faz uso de um símbolo, de uma imagem mental significada, representando a passagem do estado de simbiose com a figura materna para o estado de relação com a mãe, estando subjacente a consciência da necessidade do objecto.

Segal, (1993), afirma que *“o brincar tanto é um modo de exploração da realidade quanto do domínio dela; é um modo de aprender o potencial do material com que se brinca e as suas limitações, bem como, as próprias capacidades e limitações da criança. É também um meio de aprender a distinguir entre o símbolo e o real. A criança tem consciência de que brincar é fingir. A criança que faz bolos de areia às vezes tenta comê-los ou oferece-os aos outros. Mas ela logo aprende que bolos de areia não são para comer ou para alimentar os outros: são bolos de “faz-de-conta”. Na criança normal isso não inibirá o seu brincar. Ela usufruirá da satisfação de expressar a sua fantasia de ser a mãe ou o pai cozinheiro e o prazer de ter na realidade feito um objecto novo e atractivo. O seu brincar pode então tornar-se cada vez mais imaginativo: explorar o que pode ser feito com a areia e representado por ela – areia que não é na realidade um bolo e que pode, portanto, ser usada de muitos modos diferentes”* (p.110).

Para Bettelheim (2003) *“Brincar permite à criança resolver de forma simbólica problemas do passado não resolvidos e afrontar directa ou simbolicamente preocupações presentes. É também a sua ferramenta mais significativo para se preparar para o futuro e (para preparar) as suas tarefas”* (p.245).

Então, a capacidade de brincar livremente depende da capacidade de simbolização, ou seja, ao exprimir-se por meio de uma brincadeira e da maneira que

escolhe, a criança torna-se capaz de enfrentar os problemas que se vão apresentando, etapa a etapa. De uma maneira geral, fá-lo de maneira simbólica, podendo resultar daí algumas brincadeiras que nós, adultos, não conseguimos compreender, mas que para a criança tem um determinado fim. Daí que nem sempre a interferência do adulto seja uma ajuda para a criança. Esta intervenção pode conduzir a criança a um desvio dos seus próprios objectivos. As eventuais sugestões são capazes de fazer sentido a um nível consciente e portanto serem bastante convincentes para uma criança, que é facilmente influenciável e que não se dá conta das pressões inconscientes que está a tentar subjugar.

A criança brinca porque isso a diverte, retirando muito prazer desta actividade. Deste modo, o mais importante da brincadeira é o prazer imediato que a criança retira dela e que se prolonga sob a forma de alegria. Mas, para além desta função, o brincar tem duas faces, uma dirigida para o passado, a outra para o futuro. Ele permite à criança resolver de forma simbólica problemas do passado não resolvidos e permite enfrentar directamente ou de forma simbólica as coisas do presente, antecipando o futuro. O brincar, como uma forma de linguagem, com características de representação e de significação, é, assim, encarado como uma forma de antecipação do futuro, aprendendo a criança, pelo brincar, a adquirir novos conhecimentos e com eles a desenvolver uma elaboração de estados de ansiedade que não consegue, ainda, compreender. Através do brincar a criança tenta construir um mundo que lhe é mais compreensível, facilitando a sua adaptação às experiências derrotistas e ao mundo que a rodeia. Esta construção implica um esforço de repetição de uma série de fracassos que só depois conduzem a criança ao sucesso, mostrando-lhe a necessidade de ser não somente perseverante, mas também de ter confiança na sua capacidade de conseguir o que pretende fazer. É esta perseverança que lhe permite o desenvolvimento de confiança nas suas capacidades, dominando as tarefas, e adquirindo cada vez mais capacidade de raciocínio que lhe irá facilitar o êxito em ensinamentos cada vez mais complexos. A criança, quando brinca com os seus brinquedos, está a explorar, a formar ideias, embora nem sempre as consiga expressar pelo uso da linguagem das palavras, usando, por isso, a linguagem do gesto e da narrativa gráfica.

Tal como toda a mente criativa, a criança tem necessidade de brincar com as ideias, necessitando de espaço e tempo para brincar, fundamentalmente brincar com a sua capacidade de representação e de simbolização do seu mundo de objectos e de ideias que foi significando. A partir dele pode criar novos objectos e novas

significações, desenvolvendo uma cada vez maior capacidade de compreensão e de adaptação ao mundo. Quando existe uma perturbação nesta capacidade de dar significação às coisas próprias do mundo, o brincar corre o risco de ser inibido, ficando a criança privada de aprender com a experiência e a capacidade de criar.

O brincar funciona como um modo de elaborar uma fantasia, uma ansiedade e uma angústia, representando algo que é vivido interiormente. É, por isso, uma forma de comunicação. O brincar é sempre o brincar com algo ou alguém, assumindo uma importante forma de relação com a realidade e um passo vital para a socialização. Na opinião de Klein (1968), citada por Segal (1993), o brincar das crianças é o meio mais importante de fazer a conexão simbólica entre a fantasia e a realidade. Assim, o brincar, tal como toda a expressão artística e científica, é a face visível da criatividade entendida como uma forma de comunicação interna, que se expressa numa determinada forma de elaboração das imagens significadas, criando linguagens expressivas das suas criações privadas. As produções da criança que brinca, como o desenho, as modelagens, os escritos, são passos entre o brincar e o criar. O brincar permite a expressão de conflitos, que podem, assim, ser expressos, realizando os processos de aprendizagem e o domínio sobre a realidade (Segal, 1993).

Deste modo, brinca-se primeiro com a ausência, ou seja, com a necessidade de tornar presente o objecto de relação, obrigando à representação e à simbolização. O bebé começa a brincar porque tem necessidade de tornar presente o objecto de desejo que se ausentou. Brincar é este jogo de ilusão, de continuidade entre o mundo interno e externo, onde a emoção e o sentimento ganham sentido. No brincar simbólico da criança existe uma relação entre a assimilação psíquica e um acontecimento real, transformando-se o brincar numa forma de controlo da situação real. Deste modo, a actividade lúdica é uma forma de descarga da ansiedade, sem que a criança tenha de exprimir a sua agressividade sobre o objecto real, funcionando a actividade lúdica como forma de defesa do *Eu*, e como organização mental com internalização de regras sociais pelo uso da sublimação. O brincar é, assim, uma forma de relação objectal, que facilita a internalização do objecto, pela busca do prazer indirecto, sendo um facilitador da vida relacional com o ambiente que circunda o sujeito.

O brincar é, pois na vertente dinâmica, perspectivado como espaço de confiança básica no mundo externo, sendo, por isso, um promotor do desenvolvimento do *self*. O brincar é a forma de entrar em relação com os outros, com as experiências culturais, levando ao enriquecimento pessoal que passa do brincar consigo próprio ao brincar com

os outros, com toda uma cultura, até à criatividade, como forma de elaboração de uma estratégia emocional com recurso a imagens mentais significadas.

O brincar funciona como o espaço potencial entre o *dentro* e o *fora*, promovendo o desenvolvimento de estratégias de adaptação pelo uso da capacidade de pensar da criança pela relação que esta estabelece com o objecto que é reconhecido como semelhante, mas separado do objecto original, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e a inserção do sujeito numa determinada realidade social. Partindo de imagens significadas, a criança reelabora, pelo uso da criatividade, novas respostas para outras questões que o mundo da relação lhe vai apresentando. Assim, é pela observação do brincar que se pode começar a perceber como as coisas funcionam com as crianças. A criança, ao brincar com os objectos e com as outras crianças, aprende que existem regras de acaso e probabilidades e regras de conduta que têm de ser respeitadas para que possamos brincar connosco e com os outros. *“A criança, por meio das suas brincadeiras, aprende que pode ser o senhor supremo - mas apenas de um mundo caótico. Se quiser afirmar um mínimo de controlo sobre um mundo estruturado e organizado, tem de ultrapassar o seu desejo infantil de domínio total e fazer um compromisso entre o seu desejo e a dura realidade. À força de construir e deitar abaixo as suas torres de cubos, a criança aprende que o desejo de dominar totalmente o mundo não pode levar senão ao caos”* (Bettelheim, 2003, p.263).

Deste modo a criança, desde muito cedo, tenta controlar o mundo e conhecer as suas regras usando o brincar, procurando por meio da repetição de uma mesma brincadeira encontrar a resposta para a questão que lhe é colocada, explorando o mundo à sua volta. Quando um bebé atira fora um brinquedo e a mãe lho devolve sorrindo, ela aprende uma forma de controlar o adulto. Quando fecha os olhos faz aparecer e desaparecer os objectos, exercendo, assim, um cada vez maior controlo do mundo exterior por meio das actividades que vai realizando. Parece então que “quanto maior for a oportunidade que a criança tiver para gozar da riqueza e da liberdade de fantasiar para brincar sob todas as formas, mais subitamente se processará o seu desenvolvimento. Mais tarde, quando estiver perante a aprendizagem, os jogos e os desportos, isso irá fortalecer e aumentar o seu conhecimento e controlo do mundo (Bettelheim, 2003).

*“A mais importante lição que as crianças aprendem com as brincadeiras é provavelmente a noção de que, quando perdem, o mundo não acaba. Se a criança perde um jogo, pode ganhar no jogo seguinte ou noutro ainda. Por meio da derrota nos jogos*

*e brincadeiras e pelo facto de poderem tornar a ser jogados e então ganhos, as crianças apercebem-se de que apesar de reveses temporários na vida, podem, contudo, vir a ganhar até na mesma situação exactamente em que experimentaram a derrota”* (Bettelheim, 2003, p. 239 e 240). Tal como acontece com os heróis das histórias infantis, é necessário persistência e tolerância à frustração para que se possa encontrar a vitória. Para que este movimento de aprender com a derrota possa exercer a sua função socializadora e promover o desenvolvimento, é vital que os próprios pais tenham, acerca dessa atitude de derrota, a mesma posição que querem para os seus filhos, uma educação para o optimismo e para a crença no futuro.

É pelo brincar que a criança conseguirá provar a si própria e aos outros aquilo que é capaz de fazer intelectualmente e fisicamente. Se ganha, obtém a admiração dos outros e, com ela, a autoconfiança. *“A criança que, ao brincar brincadeiras cada vez mais complexas, aprendeu a controlar em certa medida as tendências grandemente caóticas do seu inconsciente e a mobilizar a sua energia para fins conscientes e orientados para a realidade, encontrar-se-á à-vontade quando chegar o momento de abordar a leitura, actividade que necessita dessa mesma aptidão”* (Bettelheim, 2003, p. 361 e 362).

O papel do brincar não se esgota somente nos atributos para o conhecimento da emoção, mas também para preencher o desenvolvimento das aptidões cognitivas e motoras, pelo uso das experiências resultantes da relação com o mundo. Como diz Bettelheim (2003) *“Brincar é de uma importância crucial porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também lhe ensina (...) quais os hábitos mais necessários ao seu crescimento”* (p. 246), promovendo o conhecimento sobre a sua cultura assumindo este conhecimento uma importância vital para as suas aprendizagens promovendo a sua adaptação. A criança brinca às escolas, aos médicos, às mães, numa busca de imitação do adulto de relação, permitindo-lhe, através do uso da fantasia e da simbolização, compreender e assimilar as respectivas funções, construindo a partir delas os seus papeis e o seu *self*.

Deste modo, fica claro que o sujeito é feito de relações de vinculação, é feito de identificações, e é nelas que se funda o *self* de que fala Winnicott (1970), sendo através deste *self* que se cria o *aparelho de pensar os pensamentos*. Isto implica, então, a necessidade de existir um outro (a função maternal, a função paterna e toda uma cultura) que o ensine a expandir-se, a identificar-se, transformando os medos em seguranças e promovendo a criação de objectos internos. A identificação não pode ser

uma colagem, uma *coisa siamesa* (Sá, 2003), mas algo que transforma, pela capacidade de amar, as pulsões em libido, as emoções em sentimentos capazes de gerar pensamento, porque transmitem verdadeiramente um sentido, um pensamento sobre uma coisa muito para além da própria coisa.

Quando o adulto oferece determinados jogos, livros ou brinquedos, fomenta o gosto por determinados objectos em detrimento de outros. Estes vão, aos poucos, constituindo o património de imagens, que a criança pelo uso da significação, guarda no seu imaginário. Este património é vital para a elaboração de novas cadeias associativas de imagens, levando estas à elaboração de novos conceitos, e a novas aprendizagens. Ao brincar (jogar, desenhar, ler e ouvir histórias) a criança cria cumplicidades com os objectos e as respectivas propriedades, manipulando-os de acordo com os seus desejos. Porque os conhece, domina e compreende, a criança desenvolve a capacidade de os poder pensar e de os recriar.

Subjacente a toda esta actividade criativa que é o brincar está a capacidade de elaboração, que surge quando transformamos uma emoção, um sentimento, em algo significado pelo sujeito, conhecido por ele, passível de ser pensável, implicando a existência de *um aparelho de pensar os pensamentos*, conduzindo a um processo mental, capaz de transformar os objectos em ideias, capaz de elaborar, capaz de desenvolver tolerância à dor mental promovendo o crescimento psíquico. Isto é simbolizar. É ser capaz de ter consciência de que um pensamento só existe quando construído por um sujeito que faz funcionar o *aparelho de pensar os pensamentos*, o qual desenvolve a actividade de pensar. O pensamento não é, no entanto, algo que nos afasta de nós próprios, mas permite-nos um eterno retorno ao nosso espaço mais íntimo, num permanente movimento de recriação, muito para além do horizonte inicial de quando nos “ensinaram a pensar”. Assim, a representação, a simbolização e a capacidade de abstracção, estão para o crescimento psíquico como o palco para o actor, sendo o espaço da vivência dos afectos, e tudo isto se tece no jogo das linguagens que significam os objectos e conduzem à aprendizagem.

O desenho e a narrativa gráfica, são também formas de linguagem utilizadas pela criança para significar o mundo. É um brincar com papel e lápis que permite à criança elaborar os seus estados de ansiedade representando de forma gráfica algo que quer ver significado. É uma forma privilegiada de comunicar pelo gesto, porque deixa impresso no papel os traços materiais das experiências da criança. Freud (1971) e Piaget (1975) ensinaram-nos que o pensamento/elaboração é de início corporal, quer dizer sensório-

motor, sendo esse facto evidente nos primeiros traços da criança. Estes traços revelam que toda a actividade representativa não coloca apenas em cena a fantasia, mas esquemas mais precoces que revelam as primeiras organizações do mundo e do seu controle. Assim, o desenho, torna-se a expressão gráfica e extraordinariamente valiosa porque nos mostra que muito antes de servir para escrever, o desenho serve para comunicar, sendo “*também objecto de hipóteses interpretativas sobre o nível simbólico e sobre o conteúdo deste simbolismo, tanto mais importante quanto elas procuram situar estas representações na charneira do movimento pulsional, do afecto e das identificações primárias*” (Sacco e Decobert, 2000, p. 21).

Na fase inicial o grafismo tem características de gratuitidade, sem a pretensão de representar alguma coisa. Evolui, depois para outras formas mais organizadas, que representam as primeiras figuras gráficas, tendo como objecto a forma humana (fase figurativa). Ela própria vertical, simétrica e susceptível de emprestar a todos os sistemas de representação os seus esquemas e os seus modelos, lança a criança numa outra organização dos espaços, a qual se reflecte na constituição das suas primeiras personagens. Esta projecção gráfica resulta da combinação de um sujeito imaginante e de um real preceptivo e pronto para ser imaginado (Meltzer, 1990).

É então importante reiterar que o essencial das imagens está relacionado com a significação e esta encontra-se organizada segundo dois eixos complementares: de um lado a recomposição e, do outro, a evocação que supõe uma ou várias transformações. A recomposição diz respeito à maneira como uma imagem apela ao que representa. No caso de ser abstracta, ao que ela poderia representar. A recomposição diz respeito à constituição da imagem psíquica que permite ao sujeito tornar presente o objecto que se encontra ausente, sendo o poder da imagem material, (desenhos) tal como acontece com as imagens mentais (psíquicas), o de fixar e de chamar à memória as emoções e as sensações ligadas ao facto que é representado (Sacco e Decobert, 2000). Do lado da evocação, a imagem é o que indica uma direcção a seguir, o sentido do movimento a seguir para se encontrar alguma coisa. A leitura da imagem só encontra sentido ao produzir um movimento em direcção ao objecto que ela representa. Esta evocação condensa, ainda, um outro poder, que não se relaciona somente com a direcção que a imagem pictórica deve assumir para representar o objecto, mas também com as evocações a ele associadas (Sacco e Decobert, 2000).

Assim, estes dois pólos da imagem correspondem a dois grandes tipos da função psíquicas essenciais no desenvolvimento infantil: a de comunicar e a de representar um

objecto ausente. Deste modo, a expressão gráfica é extraordinariamente valiosa por mostrar que muito antes de servir para escrever, o risco serve para entrar em relação, para comunicar.

Este aspecto vincutivo, relacional e imitativo, do papel da criatividade plástica reveste-se de uma importância vital no desenvolvimento das competências do sujeito, na medida em que, pela passagem do rabisco para o espaço das formas organizadas das primeiras figuras e destas para as narrativas gráficas, a criança reconstrói novas cadeias associativas de imagens que se vão metamorfoseando na própria história, dando-lhe significado. Pode, então, falar-se de elaboração ou de um pensamento funcional.

Tal como acontece com as outras imagens mentais, também aqui a criança usa um mundo selectivo de imagens, que são o reflexo da participação da criança num determinado grupo social. Este conjunto obedece, por sua vez, a uma determinada ordem simbólica, que define qual a imagem gráfica que representa o objecto, e a forma como ela se organiza num determinado contexto, sendo a obra produzida um reflexo de um sujeito e de uma cultura, sendo uma contrapartida ideativa (Dias, 1996). Deste modo, *“é como se o desenho da criança fosse polarizado por um certo modelo de imagem que rege e domina a história que escuto. Existe como que um paralelismo entre o desenvolvimento das criações plásticas, obedecendo a uma determinada conjuntura social e o próprio desenvolvimento psicológico do sujeito”* (Santos, 2002, p.163).

A criança, quando abandona o rabisco e acede às exigências do grafismo com função de representar qualquer coisa, acede a um processo de socialização que valoriza o risco com função de projecção e expressão de conceitos. Largamente valorizados na cultura escolástica, e por isso também objecto de particular análise neste estudo, o risco funciona como um facilitador da representação do objecto na sua ausência, promovendo a imaginação e o equacionamento emocional da imagem com a similitude do objecto que representa. Deste modo, define-se a relação existente entre a imagem e o imaginário, entre o objecto e o desenho imaginativo.

É, ainda, importante reiterar que a evolução do desenho na criança está indiscutivelmente associada a toda uma maturação cognitiva, a um desenvolvimento e estruturação do *Eu* e à cultura da nomeação do rabisco. Implica, assim, a existência de uma capacidade imaginante no sujeito que é capaz de um movimento elaborativo de correspondência entre as coisas próprias do real, as coisas vindas do mundo da fantasia, e as imagens, sem que confunda o seu quotidiano com as suas próprias projecções

imaginárias. No entanto, é necessário que a criança possa ter a capacidade de recriar o real de maneira a dar resposta às suas ansiedades.

Nas narrativas gráficas (desenhos) das crianças assistimos ao desenvolvimento da criatividade, pelo uso de formas expressivas de organização da acção e da representação das personagens que compõem os desenhos num esforço de narrar aquilo que a história lhe transmitiu e como ela a significou. Assistimos também e a um renascimento do objecto, bem como a uma organização das defesas e dos desejos mais secretos que permitem a camuflagem do vazio, e preenchem os espaços onde as palavras só por si podem apagar o afecto ligado às coisas e ao objecto. A criança liga com frequência as emoções e as experiências de prazer com as percepções e elementos sensoriais<sup>26</sup>.

O pensamento pictórico vai amadurecendo, e a criança passa das garatujas até ao desenho expressivo. Assim, a produção pictórica é a projecção sobre o mundo de uma vivência antiga que remonta ao homem das cavernas e se consubstancia na palavra que se desenha, ou no desenho que substitui uma palavra (Sacco e Decobert, 2000). Então, a imagem pictórica não é a representação, mas sim uma maneira de se representar. Ela faz parte de uma consciência e de uma leitura do mundo que se aproxima da palavra mas que a substitui, até que a linguagem tome a sua primazia como forma de observar o mundo e de o descrever. A imagem pictórica continua, no entanto, a par da linguagem, a funcionar ao longo da vida como uma forma privilegiada de representar um mundo exterior (Sacco e Decobert, 2000). As imagens pictóricas organizam-se como um pensamento ou imagem significada, tal como a palavra, que se confunde com a representação simbólica, como é o caso do sonho, onde as representações se revelam por imagens. *“A representação figurada em imagens pode conservar o afecto que abandona o objecto real, dando importância à figuração. A imagem do lobo é o terror do «homem do lobo», que pode caçar com o seu pai e encontrar o lobo real. Certas imagens do cinema são mais suportáveis do que a realidade vivida. Isto quer dizer que o pensamento por junção ou sucessão de imagens pode ser (...) um pensamento afectivo e afectado que, na evolução, tem tendência a ceder o lugar ao pensamento verbal.*

---

<sup>26</sup> Existe uma relação quase que de retorno entre o prazer e a sensorialidade. Entre a forma como escolhe as cores, que se tornam frias ou quentes, doces ou violentas envolventes ou contrastantes, pulsionais ou neutras. Existem para além das cores outros elementos picturais importantes, como o traço que pode ser quebrado ou curvo, incisivo ou discreto, que pode ter uma composição harmoniosa ou fragmentada, fálica ou horizontal, agressiva ou terna. E são estes elementos inconscientes do desenho da criança que esta exprime servindo-lhe como uma forma de sublimação que conduz ao pensamento pictórico (Luquet, 1987).

*Encontramo-lo nas bandas desenhadas, no desenho da criança, etc., mas pode persistir em certas pessoas e desenvolver-se”* (Sacco e Decobert, 2000, p. 33).

Deste modo, a imagem pictórica é uma forma de vivenciar o mundo antes da palavra, e, se a imagem se associa à angústia e ao medo, suscita a obscuridade e o negro para representar o abandono ou o conflito, figurando-os em objectos vivenciados como maus e castrantes. Se, pelo contrário, a imagem se associa ao agradável, não suscita defesas e é acompanhada de um prazer calmo, que permite restabelecer a presença do bom objecto interno, que aparece reforçado pela vivência com o exterior, facilitando a clivagem entre o bom e o mau objecto (Sacco e Decobert, 2000). Segundo Luquet (1987), este facto obriga, no caso da angústia, a que o desenho seja recriado até que permita à criança a elaboração da sua própria angústia, conduzindo a um desbloqueio do medo, que se revela em traços mais suaves e mais organizados. Assim, temos uma imagem que se associa a outra imagem e elabora uma representação que, por sua vez, vai reforçar o ego. Existe, deste modo, uma distância entre a imagem e a representação, onde o recurso à simbolização proporciona o espaço para a vivência dos afectos, modificando-se as imagens que aparecem alteradas, permitindo a elaboração da angústia<sup>27</sup>.

Duborgel (1995) fala da importância da imagem mental como um operador do sonho, funcionando como uma forma de amplitude simbólica. A imagem plástica, ou melhor, todas as imagens mentais, mostram muito mais que a realidade, pois jogam com a interpretação, com aquilo que suscitam, com a forma como a mente se organiza, para recriar novos conceitos, partindo de imagens que fazem parte do nosso imaginário e que guardamos na nossa imaginação.

Parece cada vez mais claro que a narrativa gráfica, como forma de expressão dos conteúdos escutados aquando da narração do conto, é um indicador de que a criança consegue, não só organizar-se, como projectar-se sobre o que escuta. Subjacente a estas narrativas encontra-se uma criatividade e um prazer naturais que a criança tem ao expressar o seu interior através do desenho, denotando já um aceder ao *princípio da realidade* em detrimento do *princípio do prazer*, utilizando a sublimação como forma de organização estética do *Eu* (Santos, 2002).

---

<sup>27</sup> O traço, como forma de expressão plástica é mais uma forma de tradução do eu do sujeito. A sua inibição massiva, ou pelo contrário, a compulsão repetitiva e destruidora do traço que transborda e invade o espaço, traduz um movimento emocional que é o espelho de si sobre o outro tal como o que produz o é para a folha do papel. O eu esgota-se então no traço e é o esboço de um sentimento ou de uma pele que pode ser aos farrapos ou como um todo. Esta aparece projectada no desenho, servindo este de espaço e de distanciamento que organiza a angústia e permite ao sujeito a projecção no mundo exterior (Cox, 2001).

O espaço das narrativas gráficas é um espaço privilegiado de relação entre a criança e o adulto e serve de modo sublime a comunicação do interno com o externo, do mundo da fantasia com o mundo real. Logo, o desenho serve de espaço de projecção, libertador de vivências fantásticas inconscientes que, de outra forma, nomeadamente pelo uso da linguagem oral, seriam de difícil expressão, permitindo-nos ver como os conflitos, os dramas e as personagens, que se inscrevem no conto narrado, são posteriormente vivificadas através do grafismo (Santos, 2002). “*A criança integra desta forma pulsões libidinais e agressivas, brinca através do objecto criado, com o Bom/Belo, e o Feio ou Terrífico, num equilíbrio vital que lhe permite pela utilização da criação estética a solução para o interdito*” (Santos, 2002, p. 165).

Neste sentido, sempre que a criança se expressa ela liberta a sua capacidade de fantasiar, exerce o domínio sobre o mundo interno e recupera uma parte significativa do mundo externo. Por exemplo, o desenho ou a produção pictórica são sempre formas de abstracção de uma qualquer frustração e representam uma substituição de um objecto real por outro figurativo e sobre o qual o sujeito tenta vivenciar emoções, fazendo emergir a necessidade de ser reconhecido e amado pelos outros que avaliam as suas criações.

O crescimento psíquico é um processo dinâmico e todos os educadores devem ter essa consciência.

As aprendizagens escolares, porque são vitais na vida de todas as crianças, devem dar continuidade à aprendizagem da comunicação com as pessoas, à educação relacional, numa continuidade coerente entre a família e a escola, entre os símbolos, os sinais e os signos contido nas palavras e as imagens significadas<sup>28</sup>. Assim, os objectos são, em primeiro lugar, investidos, e só depois percebidos, encontrando-se este perceber na esfera da compreensão do significado atribuído pela pessoa às suas próprias reacções e percepções.

Desenhar, ler e escrever nada mais são que decifrar dentro de si a percepção anteriormente vivida, que passam a ser registada através dos sinais, dos signos e dos símbolos<sup>29</sup>. Quando a criança entra na escola aprende a ler e a escrever, passando a poder brincar com outro tipo de objectos: as palavras. Estas constituem a forma privilegiada de representação do real, com economia de espaço e de tempo, libertando a

---

<sup>28</sup> Estas são para os sujeitos aquelas que tem um significado afectivo, subjectivo que lhe é atribuído pelo próprio através do seu conhecimento e que depois o incorpora, sendo o objecto percebido como correspondente às necessidades afectivas do sujeito.

<sup>29</sup> Os sinais, os signos e os símbolos fazem parte do património cultural de uma comunidade e são captados pela pessoa no processo de educação.

criança para mais rapidamente abstrair e subjectivar o que pretende compreender, constituindo-se estas como excelentes facilitadores do acesso ao conhecimento. A criança não precisa de todo um palco, (actores e cenários) para ouvir e ver uma história. Basta pegar no livro das histórias e ler, deixando que as personagens do seu mundo interno se mesquem com as personagens da narrativa dando significado ao enredo. As crianças familiarizadas com o poder da palavra oral mais facilmente acedem à sua vertente escrita.

Roney (1989), afirma que a capacidade de abstracção exigida pela língua escrita é o principal obstáculo que as crianças, quando iniciam a sua aprendizagem encontram. Aquelas que, de forma regular, ouviram histórias, apresentam mais facilidade em encontrar palavras para as imagens que criam.

A linguagem, tal como afirma Morais (1997), passa muito pelo uso que dela fazemos. Para este autor a leitura de histórias, para além de ser uma fonte de significação das angústias e dos medos da criança, porque lhe fala numa linguagem que ela reconhece como próxima, é também importante para o desenvolvimento linguístico como forma privilegiada de envolvimento da criança não leitora nos processos de leitura. Isto é, a leitura de histórias em voz alta apresenta-se como uma forma privilegiada de captar os afectos pela leitura. Segundo ele as crianças que ouvem histórias aprendem a partir da estruturação da história e a partir da discussão que se gera à volta dela a elaborar novas significações que lhe permitem a construção de novos *teatros interiores*, de novos esquemas mentais.

Assim, *“através das histórias os ouvintes encontram padrões linguísticos tanto familiares como novos. Eles aprendem novas palavras ou novos contextos para palavras já familiares. Aqueles que ouvem histórias regularmente adquirem de forma inconsciente familiaridade com os padrões narrativos e começam a antecipar os acontecimentos futuros”* (Kaufman, 1997, p.4). A aprendizagem de novos textos exige aos leitores a utilização dos seus próprios conhecimentos e padrões. Esses padrões serão recriados em futuras composições orais e escritas.

À entrada para a escola assiste-se a um fenómeno curioso. O fantástico é arrastado para um patamar mais secundário, procurando-se as explicações reais dos factos. As crianças são obrigadas, de uma forma abrupta, a deixar de acreditar nos elementos fantásticos da vida, caindo num relacionamento com as figuras do seu imaginário de forma confusa e ambígua. No entanto, a criança encontra nas histórias infantis o espaço onde as palavras não obedecem à ordem natural das coisas, podendo

continuar a ser perspectivadas como uma forma de aprender brincando, como uma forma de transmissão de sentimentos, transmitindo o sentimento do real que vai ao encontro do seu sentir e do seu significar. A criança que se entrega à narrativa de contos é geralmente bom contador de histórias, aprende a memorizar uma dezena de incidentes do enredo, alguns tipos de personagens, várias fórmulas de teor narrativo e, sempre que precisa, cruza elementos de várias histórias e produz novas histórias. A criança habitua-se a ouvir histórias, encara a narrativa dos contos como uma actividade pedagógica e, mais importante ainda, como uma forma de transmitir conhecimentos. Este facto faz também com que a criança perspetive o professor como alguém que tem que ser auscultado no que diz respeito às perspectivas a atingir com a aprendizagem (o contador como elemento de identificação). Assim, o livro é uma extensão do professor, que por sua vez, é uma extensão da figura materna que durante algum tempo segurou a criança e o livro (Albuquerque, 2000), como se todo o processo educativo fosse um contínuo, como se todas as aprendizagens resultassem de um mesmo processo mental elaborar para encontrar uma estratégia emocional adaptativa.

A exclusão das histórias infantis do espaço sala de aula, conduz a criança a um mundo onde os medos infantis não são significados, dado que a ausência de linguagem simbólica e de explicação metafórica lhe retiram um dos elementos reconfortantes emanados da presença do mundo do fantástico da primeira infância. Os alunos devem dominar a linguagem simbólica, pois esta é vital para o uso do pensamento criativo ao serviço da aprendizagem e implica a noção de abstracção e o sentido estético. Dado, que as histórias permitem o uso da fantasia e da imaginação, como forma de expressar emoções e sentimentos de uma forma mais criativa e talvez mais elaborativa, obrigam ao uso da capacidade de criar cadeias associativas de imagens significadas que conduzem o sujeito a uma estratégia adaptativa.

Esta ideia de que a criança que lê contos pode ficar presa a explicações irracionais do mundo foi vigorosamente contestada por Bettelheim (1988), que afirma que *“nenhuma criança normal, quando atinge os cinco anos, acredita que estas histórias estejam conforme com a realidade”* (p.82). A criança percebe, assim, desde cedo que estas histórias pertencem ao campo da imaginação, ao fantástico, ao simbólico.

Assim, quem desenha, quem conta, quem reconta, fá-lo sempre para alguém, deixando subjacente a ideia do sentimento do belo, no sentido do que seduz, do que conquista, do que impressiona, como se todo o acto educativo fosse um jogo de

sedução. É uma emoção, partilhada que se cria para alguém que nos reconhece como criador, sendo também o público que dirige a sua criação. Numa palavra, a obra e o seu criador são indissociáveis e supõem o reconhecimento do belo (Sacco e Decobert, 2000).

Surge desta necessidade de criar formas de expressar o mundo interno (brincar, desenhar, falar, escrever, etc.), de traduzir o que se ouviu (após a leitura de um conto, ou do relato de uma acontecimento), para que possa ser contido e explicado para que possa ser elaborado, a noção do belo. O belo entendido aqui como aquilo que se ama, consubstanciando aquele dito popular que diz “quem feio ama, lindo lhe parece”, sendo o contrário também verdadeiro, ou seja o belo torna-se feio quando traduz o mal<sup>30</sup>, ou a beleza das princesas dos contos de fadas que nada mais é que a tradução da sua beleza interior. Assim esta noção dá corpo à necessidade da criança desenvolver um bom objecto interno que permita a satisfação, o movimento no sentido do exterior, de onde se recebem as diversas informações, que são percepções que se vão constituindo pouco a pouco e se fundam na imagem do corpo e do *eu*. Se estas imagens estão ligadas à dor e ao medo, conduzem o sujeito a expressar nas suas diversas formas o feio, consubstanciado, nas bruxas, nos ogres e nos monstros, dos contos. Entendemos o feio como a antítese do belo, o bom como uma antítese do mau, o ódio como a antítese do amor (Sacco e Decobert, 2000). O feio, é assim, uma forma possível de sofrimento, de recusa e de rejeição, que determina uma agressividade específica que procede da sublimação dos desejos que não podem ser vivenciados. No entanto, o anti-belo pressupõe e permite a luta contra o poder destrutivo das angústias, sendo uma forma de defesa contra ele. Se se prolongar muito no tempo pode tornar-se um traço caracterial da personalidade conduzindo à rejeição, ao ataque e ao evitamento (Sacco e Decobert, 2000) e desenvolve um sujeito feio pelo lado de dentro, não permitindo que se forme o bom objecto interno, prevalecendo a vitória do vilão sobre o herói.

Esta oposição entre o feio e o belo é uma clivagem anti unitária próxima da clivagem entre o *bom* e o *mau* que encontramos nas histórias infantis (de um lado temos a bruxa má e do outro a bela adormecida) e é útil para o desenvolvimento mental da criança, desde que não conduza ao não objecto, mas sim à junção das duas partes de um mesmo objecto, que é em si belo e feio, *bom* e *mau*. Assim, o herói é belo, mas se foge ao seu destino colhe sofrimento e fracasso. Se, pelo contrário, o enfrentar, esse facto revaloriza o seu superego, como acontece com a necessidade de aceder ao *princípio da*

---

<sup>30</sup> A madrasta da Branca de Neve, que era bela por fora mas pelo facto de ser má se tornou numa bruxa.

*realidade* em detrimento do *princípio do prazer*, o que implica um maior esforço e um caminho mais longo para realizar os seus desejos. O feio permite, deste modo, uma fuga para o sofrimento, dado que lança para o exterior o que é demasiado para ser contido no interior. O horrível, a dor e a falta são desta forma integrados na tragédia e na obra (o desenho, o conto) que o sujeito produz. Mas é na medida em que o feio se conjuga com o belo que ele se torna suportável. É então importante perceber que os elementos de beleza têm que superar os do mal, recordando sempre que o sofrimento, a simpatia se corrige pela marca do prazer (Sacco e Decobert, 2000).

Temos então de aceitar que o feio faz parte integrante da vida e é fundamental para a sobrevivência do objecto, sendo necessário reorientar o feio para a vida como forma expressiva de angústias e medos da vida real, muito embora sem deixar que este se sobreponha ao belo. Compreendemos agora melhor o porquê do herói<sup>31</sup> tem que sofrer. Esta é uma forma de as crianças compreenderem desde pequenas que a par do bom herói têm que existir monstros e bruxas tal como ao longo da vida vão encontrar pessoas más. O sentimento do belo compreende a admiração, a alegria associada a uma satisfação profunda, a um sentimento do esforço que atinge o seu fim, a alguma coisa que dá ao nosso eu uma relação e uma ilusão de unidade e de um essencial expresso. As produções criativas do sujeito são, assim, um reflexo do ego e uma realização de um ideal na construção de uma unidade entre o interno e o externo (Sacco e Decobert, 2000).

O desenho, como uma forma de brincar, serve, assim, de *espaço transitivo* (Winnicott, 1986), no sentido de aceder às experiências fora da *díade perfeita*, às experiências do terceiro, onde a linguagem estética permite a expressão das ansiedades e do prazer, do amor e do ódio, no sentido em que o amor é a forma mágica de estar na vida e o ódio é a condensação da maldade que necessitamos de projectar no mundo externo. O desenho, o conto, são, assim, um *espaço projectivo*, onde a criança pode comunicar, utilizando uma linguagem gráfica ou das palavras, as angústias, os prazeres, vivenciados através do conto, permitindo-lhe estas formas de projecção a elaboração dos sentimentos.

O conto, como um brinquedo mágico, entra neste contexto como um espaço mediador, um espaço transitivo, privilegiado para a fantasia e a criatividade, não só

---

<sup>31</sup> Nas histórias a que agora fazemos referência é possível verificar esta ideia do feio que se torna belo, pela acção do amor e da realização de um conjunto de provas iniciáticas abrindo a uma nova etapa do desenvolvimento. Vejam-se a título ilustrativo as narrativas: “O Príncipe Bezerro”, in *Fiz das pernas coração*; “A Fada desastrada”, in *A Fada desastrada*; “Histórias do Príncipe Luís”, in *O Príncipe Luís e outras histórias*; *A Bruxa Magrizona*.

pelas suas características morfológicas, mas também pelo facto de falar à criança das suas linguagens e permitir-lhe a identificação com as personagens descritas, funcionando como um facilitador da projecção no mundo externo, ficando a criança mais apta a verbalizar os seus medos e as suas angústias, dando-lhe um significado. É assim que o conto assume um papel de transformador de angústias, desempenhando a função de *rêverie*.

Esta será a temática, a abordar no próximo capítulo dado ser o conto o espaço por excelência para as imagens mentais significadas e um facilitador, do espaço relacional e funcional.

Assim, o conto, ou melhor as imagens sugeridas pelo mundo externo, vão habitar um espaço transitivo que medeia a relação entre a criança e o livro, entre a criança e o seu mundo de relação, funcionando o livro de histórias ou a história como um *objecto transaccional*, ou seja, este objecto constitui uma transição entre o real e o imaginário e ajuda, desta forma, a criança a situar-se nesse espaço entre o *dentro* e o *fora*.

Segundo Poslanic (2005), não existe diferença entre a criança que brinca com figurinhas, bonecos, brinquedos, enquanto conta uma história e uma criança que manipula as personagens de um romance e as palavras, inventando igualmente histórias. Esta ideia consubstancia aquela que procuramos explicitar neste capítulo. É na medida em que a criança entra em relação com o mundo das imagens, vindo ele de diversas proveniências, e o recria partindo da significação que vai atribuindo a essas mesmas imagens, pelo uso da representação e da simbolização, que ela reinventa o mundo que a rodeia e desenvolve o seu self, no sentido de criar a sua história.

Nesta perspectiva, percebemos então que o conto narrado pode ser considerado como um objecto transaccional, na medida em que a criança lhe atribui inúmeros sentidos simbólicos e afectos relacionados com outros objectos que ela já anteriormente significou e que lhe falam dos objectos internos que povoam o seu mundo de relação e o seu mundo interno. Mas a história apresentada à criança e que ela escuta com toda a atenção está carregada de muitos sentidos simbólicos, de muitas significações e símbolos que vão permitir atribui-lhe outros significados, fundando novas imagens carregadas de afectividade e de dinamismo, que promovem pelo uso da criatividade o desenvolvimento do imaginário. Todo este movimento interno pressupõe o reconhecimento simbólico das estruturas do imaginário, tendo em linha de conta que o simbolismo se edifica na relação do indivíduo com o mundo que o rodeia, com a

realidade e com os desejos vindos do seu mundo interno que é necessário pelo uso da simbolização transformar em novas estruturas de significação que substituem estes objectos de desejos por outros com satisfação análoga mas socialmente aceites.

O conto como espaço privilegiado para a fantasia situa-se neste espaço intermédio entre a realidade e o imaginário, entre a cognição e a afectividade permitindo a construção de imagens significadas e da sua organização para conduzir à elaboração do pensamento e à adaptação do sujeito aos novos desafios impostos pelo mundo externo e interno.

### 3.5. Síntese

Neste capítulo pretendeu-se de uma forma mais objectiva especificar que toda a criança brinca na ausência daquilo que conheceu, e sempre numa tentativa de reconstrução do real partindo das imagens mentais que significou e que guardou no seu imaginário acerca desse real.

Quando a criança brinca com as bonecas, quando joga com os amigos, ela experiencia, manipula e comunica com as personagens do seu mundo real numa reconstrução pautada entre a significação dessas personagens e a experiência emanada do seu quotidiano, numa permanente relação entre o *dentro* e o *fora*, numa criação daquilo que pretende elaborar, brincando. Quando a criança desenha, ou reconta uma história escutada, o funcionamento psíquico é o mesmo. Ela procura, pelo uso da imagem gráfica ou pela palavra, uma representação do mundo real quotidiano, criando símbolos que lhe permitam falar dos fantasmas, dos medos, das angústias e das alegrias.

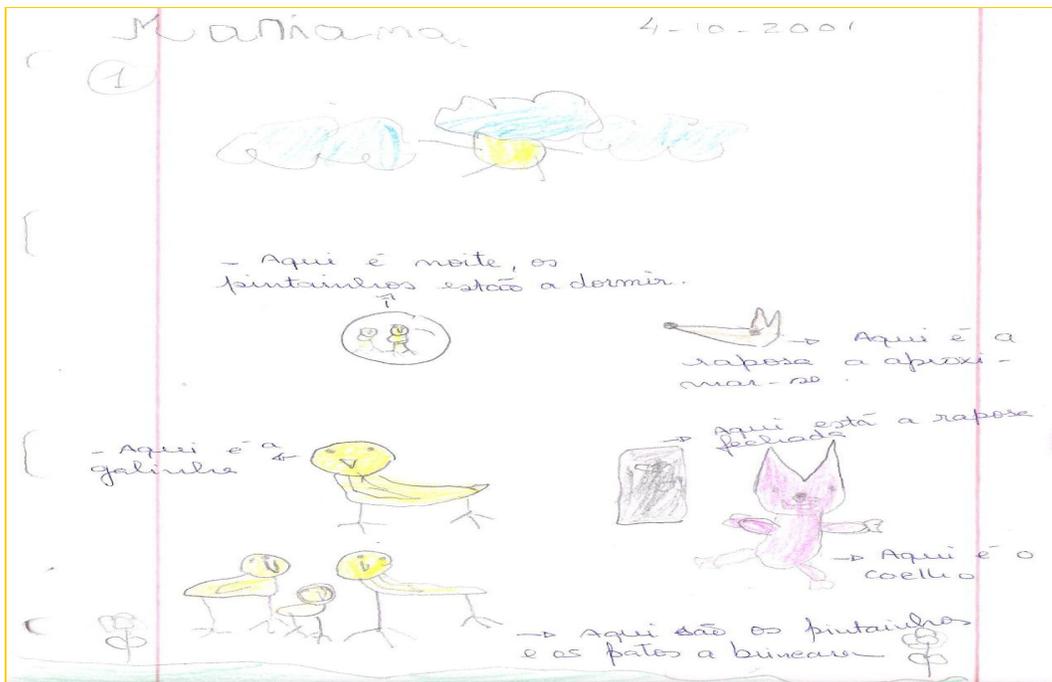
O uso destes símbolos, com o objectivo não só de comunicar, mas fundamentalmente de significar, de procurar um sentido para uma determinada situação ou problema, de elaborar, leva ao desenvolvimento da capacidade de criar novas cadeias associativas de imagens e com elas novas aprendizagens, conduzindo ao crescimento psíquico.

Assim, há um *sentir* e um *significar*, e algo que fica entre uma coisa e outra, e que para nós são os objectos transitivos que medeiam o espaço interno da criança e o espaço externo da relação, e que pelo poder da simbolização funcionam como linguagens que vão dar um significado aos objectos que a criança ainda não conhece permitindo uma elaboração e com ela o pensamento.



4. CAPÍTULO – III

O CONTO COMO UMA LINGUAGEM DOS AFECTOS





*“Todas as tristezas  
são suportáveis se fizermos  
delas uma história”*

Dinsen in Arendt (1961)

#### 4.1. Introdução

Neste capítulo iremos abordar a importância do conto infantil como espaço transaccional, como espaço da criatividade e da fantasia, como fonte de imagens que a criança pode facilmente significar e como elemento vital na estruturação do pensamento e na significação da afectividade. Nesta linha, pretendemos clarificar o seu papel no desenvolvimento do sujeito, na estruturação dos seus medos e das suas angústias, facilitando a construção afectiva de uma estratégia elaborativa dos estados de ansiedade promotora de uma maior capacidade de adaptação e de compreensão do mundo de relação. Pretendemos, ainda, clarificar o seu papel, como espaço de projecção e como facilitador da exteriorização.

Num primeiro momento explicitaremos o conceito de conto, clarificando os seus tipos e características, procurando focalizá-lo enquanto espaço privilegiado para a significação de imagens mentais. Veremos como ao falar à criança de coisas com as quais ela se pode facilmente identificar, o conto se insinua como espaço que permite a significação do real.

Falaremos, ainda, do conto como elemento de sublimação, porque facilita, através do uso da imaginação e da fantasia, a substituição de um desejo não possível de se realizar por outro que, sendo diferente, é sentido como igual. Assim, o sujeito, partindo de uma história que lhe é proposta, cria a sua própria história.

Finalmente, abordaremos a eterna questão (pedagógica e psicológica) da importância do espaço do conto para o desenvolvimento emocional da criança. Colocaremos a tónica na ideia de que os contos falam de heróis solitários que têm que abandonar o espaço idílico para realizar a viagem do seu crescimento, para poder encontrar o novo espaço da felicidade. Eles falam, assim, de um sujeito dinâmico, corajoso, decidido, que se socorre de um conjunto de elementos feéricos que o ajudam a encontrar o novo espaço da realização da esperança, num eterno retorno ao espaço da

relação primeira, onde alguém pensou por ele, e o ensinou até ser capaz de pensar sozinho e de construir a sua história, indo esta dinâmica narrativa ao encontro da dinâmica da criança.

Retomando a ideia já anteriormente apresentada ao longo do primeiro capítulo, de que o sujeito se desenvolve na relação que estabelece com o exterior, assumimos neste trabalho a importância da existência de um sujeito dinâmico, que tem que abandonar o espaço primeiro na busca da sua felicidade. Reforçamos a ideia de que conhecer-se é conhecer através dos outros, sendo estes entendidos como elementos de relação primeira, e posteriormente, como *objecto* de transição para um mundo exterior. Falamos, assim, do conceito biónico de que, num primeiro momento, alguém tem que pensar pela criança, criando paulatinamente o espaço para que o bebé possa pensar por si. Num segundo momento, tem que permitir-se o afastamento, criando, assim, o espaço para o terceiro, para a cultura e, especificamente, para a capacidade de tornar presente o ausente, usando a imaginação. Ao criar-se o pensamento simbólico, gera-se o espaço para a fantasia e também para a criatividade que é a primeira forma de comunicação entre os *objectos*, muito antes da linguagem.

Assim, a partir da história precoce, a criança reconstrói-se noutras histórias, tendo sempre presente a ideia de que quando desenha, fala ou escreve é sempre para alguém, no sentido de procurar compreensão para qualquer coisa que, sendo sua, pode ainda não lhe pertencer, porque não o compreendendo, não o pode significar. Neste sentido, toda a produção é uma reinvenção do conhecimento, estando intimamente ligada aos *objectos* de relação. O uso do estético associado à produção criativa encontra-se ligado à sedução que envolve todo o acto de ensino/aprendizagem, sendo o humano sensível ao belo ou àquilo que significou como tal.

Como veremos nesta tese, os textos destinados ao público infantil apresentam características do conto tradicional, do conto de fadas e do conto de autor, entendidos e denominados como histórias infantis<sup>32</sup> que serão utilizadas no trabalho de pesquisa e que aparecerão elencadas na metodologia. Cada um destes géneros narrativos terá o seu papel no crescimento psíquico, na elaboração dos afectos, da criatividade e no desenvolvimento da relação com o mundo externo.

---

<sup>32</sup> Entenderemos conto, na acepção de texto de recepção infantil, tendo presente que “*A literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado corpus que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem, e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que por razões diversas, se divulgaram sobretudo como tal*” (Azevedo, 2006, p. 2)

#### 4.2. O Conto como fonte de Imagens e Espaço de Significação

De entre as múltiplas definições que poderíamos apresentar de conto, parece-nos particularmente adequada ao núcleo temático da nossa investigação a apresentada por Bruder (2000): “A *palavra conto provém do latim computone e significa contar, enumerar feitos; quer dizer relatar, narrar histórias, que como toda a história, necessita de um argumento que a suporte, que lhe dê um sentido, uma razão de ser: que lhe dê vida*” (p. 27). Sendo o conto um género narrativo em prosa, não raras vezes a sua construção é condicionada pela sua reduzida dimensão. A ideia da diminuta extensão do conto, naturalmente configuradora das restantes categorias da narrativa, em que personagens, acção e tempo se concentram, resulta “*numa narrativa, não raro submetida a uma lógica de economia temporal, cuja acção linear exclui a possibilidade de encaixar as intrigas secundárias e sem que nela entrem personagens demasiadas complexas*”<sup>33</sup> (Santos, 2002, p. 100). Esta estruturação linear, simples, parece pois permitir a construção de “mundos possíveis” com os quais a criança se identificará, criando espaço para a projecção e para o diálogo de afectos que favorecerá o seu desenvolvimento emocional.

Antes porém de nos centrarmos na importância do conto no desenvolvimento mental infantil, importa recuperar o fascínio que os contos populares e que os contos de fadas, enquanto substrato cultural básico, continuam ainda a exercer sobre a humanidade. Talvez possamos encontrar razões explicativas para a perenidade dos contos populares no facto de “*o mistério, o sentido, o significado de cada conto dependem de cada individuo, de cada história pessoal, de cada biografia em particular*” (Bruder, 2000, p. 28), bem como, de uma determinada “*organização cultural que assenta no principio da moralidade e da fraternidade, aspecto que é comum em todas as sociedades. Igualmente definem, de forma simples, o permitido e o tabu. Estas histórias conseguem ainda guardar a memória dos comportamentos individuais e do colectivo, retendo tão somente os comportamentos das pessoas que habitam determinados espaços, que se regem por determinado objectivo comum, determinando o símbolo sobre o qual se submergem as histórias individuais que caracterizam a lembrança*” (Santos, 2002, p.102).

---

<sup>33</sup>Frequentemente assistimos às denominadas personagens-tipo, uma espécie de “*síntese entre o individual e o colectivo, entre o abstracto e o concreto, tendo em vista o intuito de ilustrar de uma forma representativa certas dominantes (profissionais, psicológicas, culturais e económicas) do universo diegético em que se desenrola a acção*” (Reis, 1991, p. 391).

Assim, veremos como do campo da psicologia se foram sistematizando alguns aspectos que sublinharam as relações de adequação das características dos contos tradicionais e dos mitos à mente infantil. Importa, como Bruder (2000), sublinhar a diferença existente entre o conto e a fábula ou o mito, no sentido de enfatizar as potencialidades do conto como instrumento de pensamento, que fornece um património de imagens com as quais a criança se identifica, facilitando a compreensão do mundo através dos enredos e das personagens que apresenta. Refere este autor que o conto se distingue da fábula, pois esta é uma narração com fins moralistas em que uns seres irracionais e, às vezes, inanimados, actuam e falam como se tivessem interesses e paixão humanas. Deste modo, as fábulas afirmam sempre, de forma explícita, verdades morais. Não há significados ocultos, não resta nada para a imaginação. Contrariamente, o conto de fadas deixa as decisões nas nossas mãos, incluindo a decisão de não tomar decisão nenhuma (Bettelheim, 1988). Parece então que se a fábula é dogmática, rígida e moralista, aludindo sempre a um “dever ser” que se cumpre num único caminho possível sob pena de castigo, o conto constrói uma distância que favorece a descrição do agir humano: “*não apresenta a verdade mas uma verdade*” (Bruder, 2000, p.33). O conto orienta o pensamento e as emoções da criança e do adulto, sem outra intenção que não a de lhe dar a liberdade de extrair as suas próprias conclusões (Bruder, 2000). Se a fábula é a moral, o conto é a ética. Assim, importa reter que se dissermos à criança aquilo que deve fazer, a única coisa que conseguimos é substituir a escravidão da sua imaturidade pelo servilismo que implica seguir as ordens dos adultos (Bettelheim, 1988). É na medida em que permitirmos à criança explorar a dinâmica entre o mundo interno e externo, entre o sonho e a realidade, sem anular nem impedir a intrínseca capacidade de sonhar e de acreditar, que promovemos a existência de sujeitos autónomos, livres e com capacidade para assumir os seus desejos (Bruder, 2000).

De modo semelhante, importa ver que se o conto se diferencia do Mito é porque o final deste é trágico e pessimista, e o dos contos é feliz. Ainda que coisas terríveis se insinuem, ele é harmonioso. “*Os mitos projectam uma personalidade ideal que age com base nas exigências do superego, enquanto os contos de fadas retratam uma integração do ego que permite satisfação adequada dos desejos do id. Esta diferença explica o contraste entre o pessimismo penetrante dos mitos e o optimismo essencial dos contos de fadas*” (Bettelheim, 1988, p.56).

Para Bettelheim (1988) “*ao longo de séculos (se não milénios) contados e recontados, os contos de fadas foram-se refinando cada vez mais e acabaram por*

*transmitir, ao mesmo tempo, significações latentes – dirigindo-se simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana e comunicando de uma forma que chega ao espírito inculto da criança, assim como ao do adulto sofisticado” (p.12).*

*“Os contos de fadas são portadores de mensagens importantes para o psiquismo consciente e pré-consciente, qualquer que seja o nível em que funcione. Lidando com problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, este tipo de contos fala ao seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes. À medida que as histórias se vão desvendando, elas dão critério e corpo conscientes à tensão do id e mostram as exigências do ego e do super-ego” (Bettelheim, 1988, p.13).*

Para além destas características, Colomer (2003) considera que o conto tradicional é a narrativa mais adequada às capacidades literárias da criança. No entanto, outros aspectos concorrem para a configuração da sua especificidade como género narrativo: texto pouco extenso, poucas personagens e com marcas distintivas marcadas entre bem/mal, grande/pequeno, esperto/estúpido, adequados ao pensamento infantil, que desconhece as matizes não radicais; as acções das personagens determinadas por factores externos (facilmente compreendidos pelas crianças); a moral dicotómica e maniqueísta que premeia os bons e castiga os maus; o cenário atemporal e impreciso do conto; a estruturação episódica fechada, sem simultaneidade de acções, assente na abundância repetida de referentes visuais; fim abrupto (Colomer, 2003). Inerente a estas características do conto, está também a facilidade de identificação da criança às personagens que aparecem definidas na simplicidade narrativa e moral dos contos. Estas características do conto popular são talvez responsáveis pela sua sobrevivência durante séculos servindo, assim, o desejo das crianças que os escutam, podem (e são-no frequentemente) ser usadas noutros tipos de literatura infantil.

Deste modo, é importante assinalar a adequação das características literárias do conto tradicional ao desenvolvimento mental infantil. Assim, se analisarmos o conto e os seus traços narrativos encontramos uma estrutura linear, um protagonismo claramente destacado, um conflito externo a resolver, um desenlace em relação directa de causa efeito, uma narração baseada no encadeamento da acção, uma descrição reduzida, um final feliz, elementos que potenciam a compreensão da realidade por parte da criança.



Fig. 1

Nesta narrativa gráfica é evidente a ideia do multiculturalismo expresso nas características policromáticas das figuras representadas de mãos dadas.

Claras preocupações de natureza educativa fariam com que autores como Soriano (1975) afirmassem que o entusiasmo contemporâneo pelo texto de tradição oral esquecesse a verdadeira literatura, como se esta não permitisse o despertar do poder do onírico. Como se a leitura dos contos de autor não fosse um factor onírico tão poderoso como o dos anónimos.

Nesta linha de preocupação com o valor educativo dos contos, não raras vezes dividido entre a defesa de formas realistas contra formas fantásticas, Soriano (1975) defendeu novos elementos maravilhosos (ogres que em vez de maus são bons, histórias em que os heróis são bruxas traquinas ou fadas desastradas), com qualidades estéticas e pedagógicas capazes de responder às exigências do leitor. Como sintetiza Colomer (2003), este ponto de vista foi adoptado por Rodari (1982) ao produzir novos contos de estrutura tradicional mas cujo conteúdo aponta para propostas ideológicas modernas (princesas activas, príncipes servis, etc.).



Fig. 2

Neste desenho a menina queima a pele, no sentido de a fazer desaparecer e embora estando feliz imprudência será a sua desgraça. É necessário saber esperar para que se possa atingir a felicidade.

Assim, é importante perceber que as histórias infantis, tanto o conto tradicional como o conto de autor, devem privilegiar antes de tudo o poder que a fantasia exerce como organizador mental infantil, dado que permite à criança conhecer a realidade, reconstruí-la, significá-la e vivenciá-la e, deste modo, poder elaborar uma estratégia emocional adaptativa. As histórias infantis devem ser uma fonte de imagens que a criança, porque se identifica com elas, deve usar para ter acesso ao conhecimento das coisas do mundo, funcionando como um excelente veículo de satisfação, pois oferece respostas a questões que a inquietam, permitindo a sua elaboração pessoal, o enriquecimento do seu imaginário, fonte perene de imagens significadas.

O conto tem sempre um conteúdo latente para além do significado real. Ele “dá voz à totalidade dos medos que o sujeito tem que enfrentar: rivalidades, tabus, incesto, lutas, o medo da morte, do crescimento, de tudo o que é desconhecido; vai ao encontro dos amores, dos ódios, da desconfiança e da alegria, da perseguição e da felicidade, exibindo, de uma forma exemplar, as lutas entre o bem e o mal, entre o permitido e o proibido, entre as vitórias e as decepções do sujeito; vai, igualmente, ao encontro do pensar animista da criança e da sua realidade, podendo a criança confiar plenamente no que o conto relata. Porque o mundo do conto está de acordo com o seu, pode tranquilizar os medos da criança, os seus fantasmas, passando a funcionar como um espaço de rêverie” (Santos, 2002, p.107). Bettelheim (1988) refere que “para que uma história possa preencher verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de

estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam” (p. 11).



Fig.3

Pelo recurso à narrativa gráfica a criança expressa o seu desejo de partilha e começa a usar também a narrativa oral, legendando os seus desenhos.

Desta forma, o conto serve a criança de uma forma perfeita. Em primeiro lugar porque é uma maravilhosa diversão, depois porque conta o triunfo do mais fraco, do mais pequeno, do mais novo ou mesmo do mais feio. O pobre torna-se rico, o feio torna-se belo. Este desconcerto satisfaz a criança, uma vez que vai ao encontro dos seus desejos mais primários – o triunfo sobre o adulto, deixando de estar subjugado ao seu domínio, podendo descobrir as suas próprias forças e recursos, e acreditar que um dia ocupará um lugar “no mundo dos grandes”. Assim, o conto enaltece o *Ego* e fortalece o contacto com a realidade, promovendo a imaginação e recriando o mundo interno e externo à luz das histórias. Nelas, para além do que já referimos, esboçam-se contornos espaciais, marcam-se tempos, definem-se personagens, imprimem-se ritmos, anunciam-se futuros desígnios, constroem-se mundos possíveis. Definem-se valores, comportamentos, atitudes e a existência de uma determinada ordem social. Promove-se o desenvolvimento da imaginação, da observação, da memória e do conhecimento.



Fig. 4

O desenho porque é uma forma de simbolização usa a fantasia. É o reflexo de um pensamento e de uma forma de abstrair.

Pelas suas características, podemos então sublinhar que o conto é um organizador importante dos afectos, contendo emoções e sentimentos públicos e privados e, como tal, permite à criança uma permanente “*construção dinâmica*” (Albuquerque, 2000, p. 150), no diálogo entre o seu mundo interno e o imaginário que o conto veicula, usando o poder simbólico que lhe permite pelo uso da fantasia compreender o real.

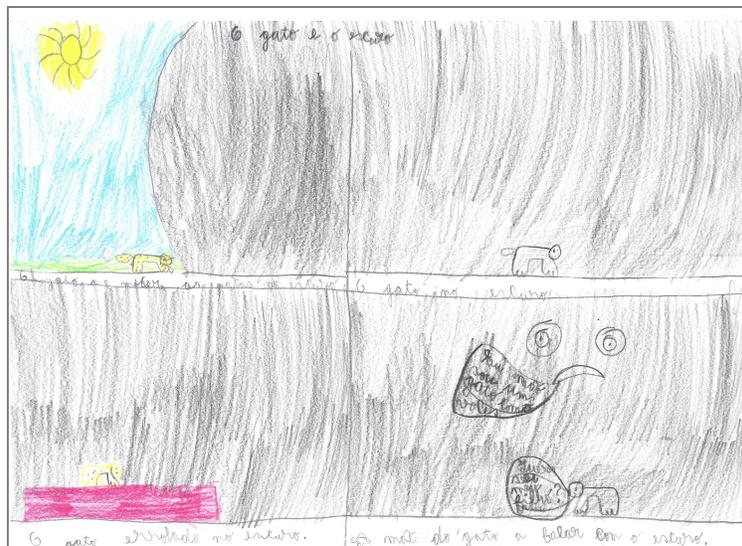


Fig. 5

A cor transmite estados de alma, tal como o olhar dos bonecos. Os desenhos narram de forma muito organizada uma elaboração dos enredos apresentados.

No conto deparamo-nos não somente com uma linguagem, mas com a concretização de um sistema de transmissão de desejos e sentimentos profundos que se organiza à volta de factos afectivos, fundamental para o mundo da infância (Albuquerque, 2000).

Para Bruder (2000), o conto é como uma metáfora que encerra um valor em si mesma, representando: i) uma linguagem simbólica que nos permite comunicar com o que de mais íntimo existe em nós; ii) um sonho e “*o sonho é a pequena porta oculta na recôndita e profunda intimidade da alma; a porta que se abre a essa primitiva noite cósmica que foi alma muito antes de haver um eu consciente que será alma muito mais do que aquilo a que poderá chegar o eu consciente*” (p.29) e; iii) uma exposição, um desenvolvimento e um desenlace.

Bettelheim (1988) enfatiza o papel do conto no desenvolvimento da criança e defende que “*o conto de fadas faz sair a criança do mundo real permitindo-lhe enfrentar problemas psicológicos profundamente enraizados e incidentes causadores de ansiedade a fim de realizar a sua autonomia*” (p. 84). Os educadores não podem continuar a ter medo de, através dos contos, desviar a criança da exacta compreensão da realidade, quando essa é, num dado momento do desenvolvimento, uma forma privilegiada de compreensão desse mesmo mundo. Este autor considera também que “*tem havido quem suponha que os contos de encantamento desviam a criança da exacta compreensão da realidade*” (Bettelheim, 1988, p.30). A criança apreende a realidade como sempre apreendeu tudo o que sabe através do imaginário e da sua imaginação, que conduzem à criação. Assim, “*se lhe dermos a oportunidade de tecer os seus próprios pensamentos, a maior parte das crianças não demora a utilizar brincadeiras fantasiadas para trazer a ordem ao seu caótico mundo interior, ou para se libertar das suas conseqüências desagradáveis. Podem assim aprender a afrontar melhor a realidade. Todas as crianças tendem evadir-se para um mundo fantástico quando a realidade as ultrapassa, mas só aquelas que estão gravemente perturbadas no plano emocional é que tentam refugiar-se nele permanentemente. Para as crianças normais, as brincadeiras fantasiadas, brincar de «faz-de-conta» como elas dizem, permitem separar a vida imaginativa da vida real e aprender a dominá-las a ambas*” (Bettelheim, 2003, p. 259).



Fig. 6

A criança pelo recurso à fantasia narra o seu desejo misturando-o com o real numa perfeita harmonia entre o mundo interno e externo

O conto é um jogo, é um objecto transaccional onde “ (...) toda a atenção se fixa sobre a realidade psíquica e sobre a relação desta realidade, pessoal e interior, com a realidade exterior e partilhada” (Winnicott, 1988, p. 3).<sup>34</sup> Segundo Bettelheim (2003) o conto permite construir a ponte, entre o mundo interior e exterior de que nos fala Winnicott, pois “tanto no jogo como no conto, o mundo dos afectos adquire vida; uma porta que estava entreaberta mostra-nos que somos algo mais que números, percentagens, estatísticas (...). A criação de um jogo, como a criação de um conto, amplia o essencial e o significado daquilo que existe no interior de cada pessoa. No jogo, como no conto, a criança expressa ou confronta as suas angústias. Uma criança que joga “aprende” a estar só, exercita a capacidade de se encontrar consigo” (Bruder, 2000, p.32). Não contar (ou ler) contos às crianças, ou não lhe permitir que brinque, é impedi-la de descobrir e desenvolver todo o seu potencial.

Deste modo o conto aparece então como que policromado de muitos símbolos nos quais as crianças acreditam, uma vez que lhes falam de imagens com as quais se podem identificar, que falam de si próprias, da sua família, dos seus pais. Este é um dos segredos que tem mantido vivo os contos tradicionais, no sentido em que tem o poder de permitir à criança uma melhor compreensão do mundo externo, mas muito

<sup>34</sup> “Os objectos e os fenómenos transaccionais fazem parte do mundo da ilusão que estão na base da iniciação da experiência. O primeiro estágio do desenvolvimento torna-se possível pela capacidade particular que a mãe tem em se adaptar às necessidades do seu bebé, permitindo, assim, que este tenha a ilusão de que aquilo em que acredita existe realmente. Este espaço intermédio de experiência, que não é posto em questão quanto à sua pertença à realidade interna ou externa (partilhada), constitui a grande parte do experienciado pela criança. Ele subsistirá ao longo da vida, no modo de experimentação interna que caracteriza a arte, a religião, a vida da imaginação e o trabalho científico criativo.

Em geral o objecto transaccional é progressivamente desinvestido, sobretudo no momento em que se desenvolvem os interesses culturais da criança” (Winnicott, 1988, p. 25).

especialmente, tem a magia de a colocar nesse mesmo mundo, com os seus medos e as suas ambivalências, sem que, no entanto, perca a sua própria identidade. Assim, lidos e contados na infância, os contos fornecem significado, estruturam e dão forma às figuras e aos conflitos com que a criança se depara na fantástica aventura de crescer. Perante uma narrativa ingênua e, para alguns, menor, a criança encontra soluções para os mais recônditos problemas, utilizando um processo de *identificação projectiva*, vital, como já referimos, para o acesso à capacidade de imaginar e, conseqüentemente, de pensar. Neste contexto a criança faz um movimento no sentido do exterior, procurando as figuras do conto que se coadunam com as personagens do seu “teatro interior”, fazendo-a reviver situações de ansiedade que precisa de conhecer e para as quais necessita de uma solução satisfatória, através da elaboração de contextos fantasmáticos (Santos, 2002).

Existe, assim, nos contos, um conjunto de imagens que se oferecem a cada sujeito, e a partir das quais este pode realizar o seu investimento pessoal permitindo-lhe construir e alimentar a sua imaginação. Falamos de histórias significadas, com sentido para quem as lê e para quem as ouve, divertidas e tristes, com linguagem rica e variada, nem sempre fácil, mas, por isso mesmo, estimulante e fonte de imagens que vão alimentar o imaginário. Assim, contar e/ou ouvir histórias poderá aproximar-se segundo Sousa (2000), de “*uma acto mágico, capaz de maravilhar as crianças, de as deixar espantadas com a arte da simplicidade, de as deixar divertidas com combinações esquisitas, de as deixar perplexas porque encontram personagens da sua idade com tantos problemas, de as deixar com dúvidas quanto à tolerância, ao direito à diferença, enfim capazes de as pôr a pensar – arte mais nobre do ser humano*” (p. 21).

As histórias falam de um mundo ficcional onde circulam fadas e dragões, lenhadores e reis, e este é um mundo cujas regras a criança tem de conhecer. É evidente que esta transferência do fantástico para um nível mais profundo do poético exige uma sucessão de narrativas, em que a criança vai utilizando uma linguagem cada vez mais elaborada, bem como um discurso mais coerente onde são significados, embora ainda em forma embrionária, o lado estético das narrações, acrescentando detalhes à história que ouviu e que, para ela tornou o texto mais belo. Deste modo, sempre que uma criança entre os 5 e os 8 anos se oferece para contar histórias, dado que é nesta fase que ela domina os códigos conceptuais deste tipo de narrativa, estão definidos os modelos semânticos e as fórmulas morfo-sintácticas, despertando a criança para a capacidade dos rearranjos das narrativas bem como para a sua criação. No entanto, esta apetência está

relacionada com a familiarização com determinadas matrizes narrativas. As crianças que têm um sistema familiar ou um jardim-de-infância que valoriza os contos e o imaginário, desenvolvem competências narrativas, e lançam -se para narrações cada vez mais criativas e mais elaboradas. Quanto maior for a familiaridade da criança com as histórias, melhor se pode concentrar em pormenores da narração, que se vão apresentando essenciais (Albuquerque, 2000; Bruder 2000). As crianças, pelo uso das suas produções, começam a construir o conhecimento, fazendo uma correspondência entre os símbolos escritos e a linguagem oral considerando itens como o género, a sintaxe a gramática.

O conto, enquanto texto integral, enquanto brinquedo, na medida em que permite que a criança brinque com as palavras e com a acumulação de significantes como se estas fossem objectos significados, que não obedecem à ordem das coisas, mas se encontram carregadas de um valor afectivo e expressivo por parte de quem as lê e escuta, vai permitir à criança descobrir que cada uma dessas palavra contém e permite múltiplas explorações e infinitas descobertas. Vai favorecer a descoberta dos segredos contidos no enredo, na complexidade e densidade psicológica das várias personagens, sendo que as ligações que estas vão estabelecendo entre si desencadeiam a imaginação e deixam *vivenciar in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido nem passível de ser defendido (Riscado e Veloso, 2002).

Deste modo, “*o imaginário que os contos oferecem faz com que se possa descobrir segredos, quer acerca de nós próprios, quer acerca das personagens que passam a habitar a imaginação de cada um. Ouvir e contar contos é ainda uma forma de criar laços, de fazer pontes entre culturas e gerações, um meio para aprender e apreciar a riqueza da diversidade, seja ela cultural, linguística ou física*” (Sousa, 2000, p. 21). Quando ouve, lê um conto, a criança ou o adulto apercebem-se de um conjunto de acontecimentos, que se vão articulando através de um conjunto de acções protagonizadas por actores que encerram em si um conjunto de qualidades, estão investidos de uma certa missão e que precisam de ultrapassar um conjunto de provas. Assim, o conto poderá ser entendido como um instrumento de desenvolvimento psicológico e de socialização, que vai ajudar a criança a crescer e a enfrentar as várias fases da vida, ajudando à construção do *Eu* de uma forma capaz de encontrar uma estratégia elaborativa que permita a construção de uma solução para problemas ocasionais ou permanentes, de acreditar em si e nas suas capacidades encarando o futuro com segurança e serenidade. O conto, porque é um jogo que ajuda a simular, a crescer

(na medida em que permite o desempenho de papéis que ela vai interiorizando), encerra todo este potencial na medida em que propõe modelos de comportamento e valores para imitação e projecção das crianças modelando as suas motivações e atitudes e definindo a sua personalidade. Estas motivações e atitudes são fundamentais na construção de uma forma muito própria de um *Eu* (Sousa, 2000).

Através da leitura/audição de histórias, a criança experimenta situações e experimenta sentimentos. Mesmo que ainda não os tenha vivido, por experiência própria, tem, desta forma, a possibilidade de os significar, de conhecer os seus afectos, podendo experienciar a angústia, o sofrimento, a alegria, o perigo, o medo, a morte, a discriminação, a rejeição, a capacidade de integração e de diálogo com o seu mundo externo. Todas estas problemáticas nos trazem à memória um conjunto de histórias, emanadas da Literatura para a Infância, que engloba no seu *corpus* textual uma infinidade de possibilidades que vão desde do género narrativo às rimas, e destas à poesia, passando pelo texto dramático, e que se encontram tanto nos textos tradicionais e populares<sup>35</sup>, como nos textos de autor<sup>36</sup>. No entanto, este cânone literário para a infância deve incluir, não só os textos que constituem o património de uma memória colectiva, como já referimos, mas também os outros, que concretizam mecanismos geradores de linguagens sempre novas. Neste sentido, a escolha dos contos para a infância deve passar pela selecção dos que procuraram ser suficientemente estimuladores, de forma a desenvolver na criança um sentido crítico, alicerçado no conhecimento de uma multiplicidade de conceitos e ideias fundamentais para o desenvolvimento de um património de imagens mentais significadas que permita à criança reinventar a sua memória colectiva de modo a poder criar tudo aquilo que já é conhecido, promovendo a comunicação com os outros e, para assim poder exprimir a beleza do mundo, a complexidade dos sentimentos e das fantasias pessoais (Azevedo, 2003).

O conto infantil, tal como todas as outras produções literárias, permite ao ser humano crescer, criar uma estrutura interna para enfrentar as agressões da vida, tendo sempre presente que se cresce na relação que se estabelece com o mundo externo, e que é nas experiências que se desenvolvem nessa relação que a criança adquire conhecimentos que lhe facilita a elaboração de estratégias emocionais com o objectivo

---

<sup>35</sup> “A Madrasta” e “A menina e o Bicho” in, *Contos Populares Portugueses*, Consiglieri Pedroso 1992; “A raposa e o lobo” e “Os dois mentirosos”, in *Histórias tradicionais portuguesas*, Adolfo Coelho, Ataíde Oliveira e outros, 2000; *O livro das rimas traquinas*, de José Jorge Letria, 2000; *Jogos e rimas infantis*, Adolfo Coelho, 1994.

<sup>36</sup> *Os Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares, 2000, *A bruxa Magrizela*, Renata Gil, 1999 *O senhor Ovo Gordo e o Senhor ovo Magro*, Alberto Vilaça 1995, *A Fada Desastrada*, Renata Gil, 2000.

de se adaptar às permanentes mudanças que se vão operando no mundo interno e externo. Pelo facto de o conto ter esta função de oferecer respostas para questões que a criança tem que enfrentar, não deve a Literatura para a Infância ser desprovida de temáticas que apresentem o lado mais angustiante da vida, como o medo da perda, a discriminação, a miséria, o sofrimento, paralelamente ao sonho e à fantasia. Esta diversidade permite, de forma simples, sair dos limites, abrindo novos horizontes, significando novas imagens e, desta forma, desenvolvendo o seu poder criativo pelo uso da imaginação (Sousa, 2000).

Nesta perspectiva, as lendas, os mitos, as fábulas e os contos, concretizam uma visão inesperada dos eventos e geralmente transgressora dos limites impostos pela ordem das coisas, tornando presente o outro e, pelo uso da função simbólica, criar identificações que permitem vivenciar sentimentos e emoções que pertencem às personagens da história, inaugurando um jogo de vinculação afectivo que proporciona a descoberta do prazer da recriações dessas relações. Com ela, a criança pode conhecer quais os resultados de desafiar as normas sociais ou de as aceitar, respeitando a comunidade sociocultural em que se insere e da qual partilha experiências e construindo um saber acumulado, que resultam do reencontro com imagens, símbolos, convenções ou temas já seus conhecidos com os que resultam da memória colectiva e com os que ela reconstrói numa permanente modelização da realidade (Azevedo, 2003).

A Literatura para a Infância em Portugal viu, nos últimos anos, emergir um conjunto cada vez mais cuidado de obras que já não visavam a primazia do *bom*, mas a preocupação estética do *belo*, compondo-se de um *corpus* de textual com uma vertente ética e moralista mas também uma vertente estética, que no seu conjunto, oferecem à criança um número cada vez maior de possibilidades de ser cativada pelo conto.

Este interesse pela Literatura para a Infância que surge por volta dos anos setenta, está associado aos estudos do desenvolvimento infantil que começaram a atribuir maior importância às narrativas ficcionais e ao seu papel na construção emocional e cultural das crianças. Através da leitura a criança elabora as suas experiências, como se existisse entre o texto e o ouvinte/leitor uma interacção, a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções partilhadas. Isto é, a partir de uma imagem da realidade o ouvinte/leitor elabora, com recurso à informação armazenada na sua memória, uma nova coerência significativa da realidade. Esta interpretação da relação dinâmica entre autor e ouvinte/leitor é uma visão subjectiva do acto de escutar histórias e implica uma escolha selectiva de temáticas e um texto repleto

de elementos não ditos, que permitem ao ouvinte/leitor preenchê-los com recurso às imagens que habitam o seu imaginário. Esta elaboração tem sempre subjacente um determinado sentido, uma determinada orientação, que é o resultado da significação das imagens que a criança realizou ao longo do seu crescimento (Colomer, 2003).

As narrativas, que têm as crianças como público alvo, porque misturam a realidade e a fantasia, vão ao encontro do desenvolvimento infantil numa determinada fase do desenvolvimento, funcionando como um facilitador da significação e da ampliação das experiências das crianças. O importante das histórias não são as bruxas e os ogres mas os esquemas implícitos como os valores, os papéis atribuídos culturalmente a cada personagem, embora a forma delas seja sempre pouco definida e esquemática, correspondendo a uma representação colectiva que está associada ao facto de os contos, e em especial os contos tradicionais, “emigrarem”, passando a fazer parte de um imaginário colectivo. Estas características convertem as histórias num importante agente socializador, sendo uma maneira de as novas gerações adquirirem os valores e normas das gerações anteriores.

As implicações da literatura infantil no crescimento psíquico passam também pela forma como facilitam à criança a construção do espaço e do tempo, *Era uma vez...*, como se o tempo não fosse importante e lhe permitisse a partir do “aqui e agora” mover-se em diferentes mundos e assumir diversos papéis. As formulas *Era uma vez ...*, *Há muito, muito tempo* são o exemplo desta facilitação. Os contos terminam sempre com uma frase que indica à criança que acabou o espaço onírico do conto que, é hora de acordar, de sair, tendo o final dos contos esta função de rito de saída, lembrando às crianças que os contos se passam num mundo imaginário e que as personagens e os eventos que nele se desenrolam pertencem a um outro mundo que contrasta com o mundo real, criando-se assim um vai-e-vem entre o dentro e o fora, entre o consciente e o inconsciente (Franz, 2000).

Assim, as histórias infantis funcionam como um espaço experimental de representação do real, funcionando como um laboratório emocional, funcionando como um espaço intermédio privilegiado entre o conhecimento da criança e o mundo real. A título ilustrativo podemos afirmar que a criança pode experimentar ser um “mentiroso” e ver quais as consequências na personagem dessa atitude e logo a seguir negar a sua mentira e ser uma outra personagem, vivenciando, de uma forma simbólica, o que acontece, e reconhecendo a conotação que é culturalmente atribuída a cada um dos papéis que estas personagens assumem (Colomer, 2003).

Assim, o progresso no estudo da relação entre as temáticas das histórias infantis e o próprio desenvolvimento da criança conduziu à procura de um paralelismo entre a elaboração de estratégias de adaptação emocional e as “narrativas” contidas nos contos infantis, de modo a facilitarem à criança instrumentos para a construção do real. Assim, compreender como as crianças interpretam as histórias e as convertem em experiência pessoal apresenta um duplo interesse: por um lado permite lançar algumas pistas sobre a definição das necessidades a que devem dar resposta os livros infantis, indo ao encontro do horizonte de expectativas da criança. Este facto poderá ter consequências nos livros produzidos e nas formas educativas de transmissão, por outro lado, perceber como determinados temas e formas narrativas são compreendidas e perspectivadas como agradáveis a certas idades, dá-nos informação sobre a infância, porque o ouvinte/leitor escolhe e premeia as histórias que mais gosta, escolhendo-a uma e outra vez.

O conto sendo uma visão dos homens sem tempo, dos homens que sonham e que têm do mundo uma percepção delicada que não se fica pelo visível, constitui um espaço de encontro do que é essencial com o que é invisível. É a delicadeza das histórias, infantis que encanta as crianças e os adultos, que desperta o maravilhoso, o sonho, os fantasmas e o imaginário, que exerce um enorme fascínio sobre a criança, desenvolvendo a capacidade de se deixar pasmar.



Fig.7

O imaginário é o local onde guardamos as imagens que significamos onde os objectos ou acontecimentos são substituídos por símbolos. Então as fadas andam de vassoura e as bruxas tem varinhas de condão.

#### 4.3. O Conto como Mecanismo de sublimação

Pelas suas características, as histórias infantis permitem-nos perspectivá-las também como uma forma de sublimação promotora da construção da história individual de cada um, na medida em que fazem emergir o simbolismo e, com ele, a capacidade de representação mental. Assim, a elaboração resultante das cadeias associativas de imagens mentais segue um novo destino criando novos significados e fazendo emergir o pensamento simbólico. Diz Bruder (2000), *“na medida em que somos capazes de sublimar os nossos impulsos, a nossa energia, a nossa libido, em produções, em obras, em contos, entramos na cultura, entramos no mundo simbólico: transformando-nos então em agentes da nossa própria história”* (p. 59). Sabemos como há temáticas distintas nos contos, que vão do abandono à identidade, passando pelo medo, pela agressão, pela violência e interrogamo-nos por que as contamos. Fundamentalmente pela necessidade da *“busca da nossa identidade, pela necessidade de reconhecer quem somos, de saber de onde vimos e para onde vamos, o que queremos, o que desejamos, o que reconhecemos, o que esperamos, constituindo tudo isto uma interrogação permanente de todas as nossas vidas”* (Bruder, 2000, p. 73).

As histórias não falam de um mundo irreal, nem de personagens sem identidade, mas da história de uma cultura e das personagens fantásticas que a habitam, permitindo à criança a sua identificação. *“É esta exactamente a mensagem que os contos trazem à criança, por múltiplas formas: que a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana – mas que se o homem se não furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso. (...) Em praticamente todos os contos o bem e o mal aparecem sob a forma de algumas personagens e suas acções, tal como o bem e o mal estão omnipresentes na vida e as propensões para ambos se encontram em cada homem. É esta dualidade que põe um problema moral e exige uma luta para resolver”* (Bettelheim, 1988, p.15 e 16).

Parece importante reiterar que, na sua imaginação, a criança pode ser um déspota de poder ilimitado. Mas, ao longo das suas brincadeiras, ela familiariza-se com as duas espécies de realidade, a interna e a externa, começando a adaptar-se às exigências da sua cultura. Aprende que nem tudo o que faz parte da sua fantasia, como o desejo de mandar nos outros, ou de arrancar a cabeça do seu boneco só porque está

zangado, pode ser realizado. Deste modo, a criança começa a testar os limites impostos pela realidade, pondo em jogo os seus desejos imaginários, quando os amigos se desinteressam pela sua brincadeira e se recusam a brincar, ou quando se torna muito difícil voltar a colar a cabeça do seu boneco. A visualização das consequências da realização dos seus desejos vai ajudando a criança a confrontar-se com os limites da realidade (Bettelheim, 2003).

A sublimação permite à criança usar a fantasia como forma de representação do real. Porque o *mal* e o *bem* são duas faces de uma mesma realidade, devemos permitir à criança conhecê-las e vivenciá-las de forma a que, quando emergirem no seu mundo, “o feio” e “o mau” não sejam ilustres desconhecidos que as lancem no abismo do medo, mas que lhe falem de angústias que já conhece e que tenta elaborar.

Em alguns contos, a temática da realização dos desejos sem se pensar nas suas consequências é evidente, como evidente são também as consequências desta omissão. Por exemplo no conto “O chouriço” uma das personagens é uma mulher a quem uma fada ofereceu a oportunidade de exprimir três desejos. Esta, se pensar, pede um chouriço para assar. O marido, desesperado com a insensatez do desejo da mulher, inviabilizador da possibilidade imediata de riqueza, proferiu o desejo de que o chouriço lhe fosse pendurado no nariz, e logo assim aconteceu. Restando um só desejo, e vendo que a mulher se desesperava com o facto de ter um chouriço pendurado no nariz, o homem autoriza a mulher a pedir o que quisesse. Esta responde que queria que o chouriço que tinha pendurado do nariz lhe caísse. E assim aconteceu, tendo-se realizado os três desejos, sem que a nobreza e a riqueza passassem a fazer parte das suas vidas.<sup>37</sup>

Este tipo de narrativa dá oportunidade à criança de tecer os seus próprios pensamentos partindo da utilização da fantasia que delas é emanada. A criança rapidamente aprende, pela experiências a estabelecer a ordem do seu caótico mundo interior, usando-a para libertar as angústias, podendo, assim, aprender a enfrentar melhor a realidade.

A nossa história é intemporal, não constitui um percurso predestinado e depende do grau de tolerância interna à frustração e dos objectos de relação, num perfeito processo dinâmico entre o *dentro* e o *fora*, entre o sonho (fantasia, simbolização) e a intelectualização (a realidade), obrigando a um trabalho precoce de desenvolvimento de processos de cognição e de afectividade, não podendo separar-se, na mente, o mundo

---

<sup>37</sup> Braga, Teófilo, Pedroso Consiglieri e outros (2000), “O chouriço”, recolha de Ataíde Oliveira, in *Histórias tradicionais Portuguesas*, Porto, Ambar.

interno do mundo externo. “*Se um acontecimento fica impregnado na memória íntima de uma pessoa, é porque foi focalizado pelas reacções emocionais do meio ou pela importância que a cultura lhe atribui*” (Cyrulnik, 2001, p. 17), indo ao encontro das imagens mentais significadas pelo sujeito e que se encontram guardadas no seu imaginário. O sentimento de si está plantado na sua alma (Cyrulnik, 2001). Os pais são os primeiros objectos de relação onde começa a história de uma criança, no seu desejo de serem pais e, na realidade, quando amam os seus filhos. Estes seres vão impregnar a alma dos seus filhos, inscrevê-los na sua cultura e na sua filiação (Cyrulnik, 2001). Quando estas figuras ou quem exerça essa função não existem, então a criança, cujo mundo da criação fantástica é uma realidade, cria no seu interior uns pais da fantasia que têm o poder mágico de tornar as coisas vulgares em mágicas e todas as noites estas crianças, tal como as dos pais verdadeiros, viajam até ao “*espaço mágico onde recebem os conselhos para serem felizes*” (Cyrulnik, 2001, p. 37). Parece então claro que a nossa história age sobre a nossa identidade e as nossas decisões, sendo o nosso passado somente uma projecção que ajuda na antecipação do futuro, naquilo que mais perpetuamos, se aprendermos desde cedo a promover vínculos com o mundo externo. Cria-se, então, a confiança básica e o sentimento de pertença que é a maneira mais fácil de adquirir uma boa auto-estima podendo elaborar *Estratégias com Equilíbrio Emocional* (Pires, 2001) que nos permitem resolver os nossos problemas.

Fala-mos da simbiose entre a imagem que guardamos das coisas que significamos, através da sublimação e, a magia, para podermos perceber o que guardamos no nosso imaginário. Assim, guardamos “*imagens das coisas, dos lugares, dos sabores, dos sentidos. Magia do sonho, do faz-de-conta, do simbólico, do mistério. E se nesta simbiose entrar a memória colectiva, com os seus ditos, mitos e ritos, temos então o imaginário na sua expressão mais sublime*” (Parafita, 2002, p.9).

Em suma, “*os contos são uma forma de sublimação, na medida em que permitem a substituição de um desejo não possível de ser concretizado, por um outro socialmente aceite e possível de realizar. O princípio do desejo dá, paulatinamente, lugar ao princípio da realidade, promovendo um trabalho maioritariamente de carácter intelectual e artístico em detrimento de um pensamento regido pelas pulsões libidinais. É assim que a criança começa a contar a si próprias histórias, ou melhor, uma história que nada mais é que a sua própria história, uma narrativa elaborada para explicar o inexplicável*” (Santos, 2002, p. 110). Este mesmo movimento é perpetuado no tempo

quando, sem grandes pretensões criadoras, a criança, agora adulto, conta para si, eternamente, as histórias que na infância o ensinaram a criar.



Fig.8

Um príncipe feliz porque já não é “Bezerro”, tem a aparência de um menino que se libertou das coisas más e ganhou o poder de se colocar no lugar do outro, noutras peles, pelo uso da simbolização.

#### 4.4. O Conto e o Desenvolvimento Emocional Infantil

A história da humanidade tem mostrado que as grandes descobertas nascem da fantasia, da imaginação de alguém, que depois as transpõe para o mundo real. Percebendo que a fantasia é um instrumento ao serviço do conhecimento, importa ver no conto um espaço potenciador dessa dimensão criativa que conduz ao pensamento. “A linguagem dos contos é uma linguagem fantasiada, imaginada. As personagens e os lugares são pura ficção e adquirem vida a partir do argumento, através da história narrada. Esse mundo fantástico introduz outro mundo, distinto da realidade quotidiana, e que produz e que ouve diferentes sensações: de fazer, de angústia, de divertimento, de tristeza, de emoções” (Bruder, 2000, p. 50).

No conto realidade e fantasia entrecruzam-se permanentemente. A fantasia está ligada com o nosso mundo interno, com os nossos desejos, e consubstancia-se no nosso poder criativo. A realidade relaciona-se com o mundo externo. A fantasia entronca no princípio do prazer; a realidade no princípio da realidade (Bruder, 2000). Freud (1994)

definiu estes dois princípios do funcionamento psíquico, atribuindo ao primeiro um conjunto de actividades psíquicas que têm por finalidade evitar o sofrimento e procurar o prazer, e ao segundo atribuir-lhe uma função reguladora. Quando a criança acede ao princípio da realidade, a busca da satisfação já não se efectua de forma imediata, sendo importante as condições impostas pelo mundo exterior. No entanto, toda a vida mental se joga num interface entre estas duas realidades - o mundo externo e interno - num jogo entre o emocional e cognitivo. Neste movimento, o adulto contador de histórias (elemento transformador) oferece-se como um objecto transaccional que medeia o passado, o presente e o futuro.

O *Eu* intercala a actividade do pensamento que orienta para o presente e, utilizando as experiências anteriores, tenta adivinhar, mediante acções de prova, o resultado dos projectos considerados. Por meio dos contos, que se oferecem como objecto transaccional e como instrumento para colaborar na passagem da onnipotência da infância até à maturidade afectiva e intelectual, o *Eu* vai-se desenvolvendo (Bruder, 2000). Este interjogo permanente entre o mundo externo e o mundo interno, entre a realidade e a fantasia, permite um melhor equilíbrio entre o nosso mundo emocional e o nosso mundo cognitivo, ou seja, entre os afectos e a inteligência. É preciso sentir para que todo o conhecimento se torne pensamento e fique disponível para elaborar. Por isso, o uso do conto pode transformar-se num bom caminho para fomentar uma melhor compreensão entre o fantástico e a realidade (Bruder, 2000).

Tal como temos vindo a referir, o uso das histórias infantis permite à criança o acesso a uma vasta informação sobre o mundo e sobre as coisas, aspecto fundamental para a ampliação do conhecimento do mundo, por parte da criança. Grande parte deste conhecimento é feito através da linguagem, e a linguagem que é privilegiada nos contos é a palavra. Esta denota uma experiência comum a todos os elementos de uma comunidade, e, como tal, é um foco de energia, onde a realidade se transforma em palavras, em olhares e em gestos que permitem a recriação do mundo, sendo a partir destas linguagens que a criança descobre uma nova dimensão da existência, um mundo dentro de si própria que lhe abre a perspectiva de uma forma superior de vida, podendo integrar o mundo do adulto.

O educador que se oferece para contar e ler histórias, é um educador disposto a abrir espaço para a verbalização de sentimentos, para o confronto de opiniões, sabendo que das impressões negativas nascem também relações de afecto. Perante as histórias o importante é não ficar indiferente, é odiar ou amar, mas aprender a pensar sobre as

coisas do mundo, as boas e as más, o que implica disponibilidade para escutar, para saber olhar e ver para além da superfície das linhas.



Fig. 9

Ler os desenhos que nos contam a história de uma relação entre o educador e o educando. Relação que sustenta uma experiência emocional onde um e outro pode ser ou herói ou enjeitado.

Pelo que temos vindo a dizer é evidente que são os factores afectivos que permitem à criança conferir ao mundo e à vida uma sistematização, utilizando o seu potencial de fantasia com uma função afectiva de reconciliação e ordenação do mundo. Em muitas circunstâncias o imaginário e o recurso a imagens significadas surge como forma de integração do conhecimento. Utilizando o campo do imaginário a criança aceita integralmente o acto de simbolização. Na fase dos 3/4 anos a fantasia é utilizada de uma forma sistemática como reguladora do mundo circundante e como recurso de explicação e de sistematização desse mesmo mundo. O imaginário é, neste contexto, uma peça fundamental para a compreensão do próprio mundo, não servindo somente de refúgio, de forma de alienação, mas também como forma de organização e compreensão do sentido do mundo. O fantástico serve para reintroduzir a ordenação lógica e natural nos acontecimentos vividos pela personagem em cena. Nesta idade, as crianças ouvem de uma forma atenta e vão sendo embaladas pelas palavras, vivendo com intensidade os sentimentos suscitados pela história. Gostam de ouvir e de ver as gravuras, pedindo para escutar várias vezes a mesma história, sendo esta repetição proporcional ao interesse que a história lhe possa despertar (Albuquerque, 2000), como se a repetição fosse uma procura de significação de algo que ainda não foi elaborado, e que precisa de ser sistematizado, significado, e, logicamente, compreendido. Esta fase do desenvolvimento

pelo fantástico, deve ser preservada ao longo de toda a vida do sujeito, dado que pensar é dar sentido interno a um conhecimento e esse movimento implica o uso da simbolização e da abstracção para se conseguir conhecer e adaptar. Pensar não é uma soma de imagens mentais, mas uma associação de imagens que obedecem a uma organização pessoal, conducente ao domínio de um determinado saber.

Parece pois evidente que a familiaridade da criança com a fantasia constitui uma forma de aquisição de conhecimento e uma maneira sistematizada de compreender as histórias como estratégia de organizar o seu saber de uma forma ordenada, estruturando o conhecimento através de unidades específicas que se agrupam e que estabelecem relações entre si (Albuquerque, 2000).

As histórias favorecem o desenvolvimento infantil na medida em que falam à criança de forma simbólica do seu mundo interno e externo, dos seus medos e das suas fantasias, ensinando-lhes que há dificuldades na vida, que há provas a serem vencidas, que o *bem* e o *mal* existem, que o herói tem um percurso solitário não raro feito de duros combates, e que luta para atingir os seus objectivos.

Dados os objectivos desta tese, enfatizaremos ao longo deste capítulo o papel dos contos no desenvolvimento afectivo das crianças. O conto começa por se apresentar ao sujeito enquanto espaço de tranquilidade, um *colo materno*, vivenciado como bom. A este idílio perfeito segue-se um elemento gerador de desequilíbrio (a ausência ou a perda, por exemplo, de uma das figuras parentais), provocando um mau estar, conduzindo à necessidade da partida, levando a herói a realizar uma viagem. É frequente aparecer nos contos a problemática do abandono precoce, começando a viagem dos heróis com a expulsão de casa, onde o tratamento pouco afável de um dos imagos parentais leva ao desejo da partida, na procura de encontrar um outro espaço acolhedor agora perdido, tal como acontece ao longo da vida desde os tempos precoces, onde a díade perfeita dá lugar ao terceiro, numa procura de novas satisfações. Esta ruptura com o “idílio perfeito” vai determinar o percurso do herói. Ao longo desta viagem, ele necessita da ajuda dos seres feéricos, ou das fadas que funcionam como elementos mágicos e que assumem uma função protectora em substituição das figuras parentais. Na vida, são os amigos que exercem esta função de ajudar a ultrapassar as “provas” até atingir a felicidade, permitindo o crescimento (Santos, 2002)

Esta viagem implica a necessidade de perceber que para crescer é necessário abandonar os espaços próprios da infância e abrir-se ao desconhecido, num renovado confronto com a vida. Na realidade, o conto de fadas é um palco de imagens através das

quais a criança estrutura os seus devaneios e se orienta, dando sentido à vida. A criança tem de permitir-se ao afastamento, criando o espaço para o terceiro, para a cultura e especialmente para a capacidade de tornar presente o ausente, usando a imaginação (as imagens, os ideogramas, as ideias, as palavras) e a sublimação. Gera-se o espaço para a capacidade de comunicação entre os objectos antes da linguagem. “Assim, no início da utilização verbal, as palavras são somente signos mágicos produtores destas imagens do real. A linguagem só é verdadeiramente integrada pela criança depois de assumir ser um signo simbólico dos objectos, signo que toma sentido pela relação de afastamento no tempo e no espaço entre o sujeito e os objectos. Deste modo, a linguagem é um factor de maturação que a criança pode adquirir e desenvolver ou manter em forma primitiva atrofiando todo o seu desenvolvimento mental” (Santos, 2002, p. 156).

O dilema entre o *bem* e o *mal*, patente em quase todos os contos, é vital para que a criança perceba melhor o mundo real, sabendo que existem pessoas boas e más, e que, para conseguir algo é necessário lutar contra as dificuldades, tendo como certa a recompensa do seu esforço. “O objectivo de contar um conto, que começa pela morte de uma das figuras parentais, não é angustiar a criança ou mesmo criar-lhe terrores nocturnos, mas dar-lhe a possibilidade de contornar a angústia que esse facto desencadeou quando começou a realizar os primeiros movimentos de separação das imagens parentais, podendo compreender que o bem vence o mal e que em algum lugar existe alguém a velar por ela. (...) Desta forma simples, o conto coloca a criança perante um dilema mas, com a mesma simplicidade, fornece-lhe o caminho para a felicidade, oferecendo-lhe não só elementos identificatórios mas, e especialmente, fazendo-a tomar uma decisão sobre a sua posição. «(...) Esta decisão básica sobre a qual todo o desenvolvimento posterior da personalidade será erigido, é facilitada pela polarização dos contos»”(Bettelheim,1988, citado por, Santos, 2002, p. 118).

Assim, se o conteúdo semântico da história é importante neste diálogo com a criança, importa reconhecer o valor da existência de alguém que lhe atribua um significado. O adulto, objecto de relação, é, nesse diálogo, quem segura o mundo, porque segura o livro e a criança. A criança, ao apontar no livro a imagem, indica que aprendeu a relação entre o objecto real e a sua imagem (o urso que segura na mão e que aponta no livro, tal como a mãe a segura a ela e ao livro), entre o mundo e o livro, simbolicamente representador da realidade e de uma determinada visão dessa realidade.

Partilhamos com Viana e Soeiro (2000) a convicção de que esta relação intensamente afectiva entre criança e mediador potencializa os ganhos cognitivos e linguísticos proporcionados pelo acto de ler.

Tal como já referimos, se a importância de ouvir histórias, reside na possibilidade que proporcionamos à criança de ampliar de forma singular o seu conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas do mundo, ela não se esgota na referencialidade directa e imediata do mundo representado.

Ao ouvir o texto, assumindo implicitamente o cumprimento de um protocolo de ficção (iniciado na fórmula *Era uma vez...*), será permitido à criança o questionamento sobre novas opiniões, sobre novos sentimentos, sobre sensações e sobre novas relações, criando uma nova interpretação para a mensagem veiculada, construindo uma visão do mundo própria e particular<sup>38</sup>.

Neumam e Bredekamp (2000, citado por Pereira, 2003) defendem que para que a história possa exercer o seu poder organizador, de que temos vindo a falar, é importante que as crianças também recontem as histórias. Segundo estes autores, esta actividade ajuda a criança a reunir detalhes da história, ordenando-os em sequências, ou seja, permite o desenvolvimento de um esquema que promove a noção espacio-temporal, a definição das personagens, dos eventos e das formas encontradas para a resolução dos problemas, constituindo, por isso, um facilitador da organização mental da própria criança perante os seus dramas reais.

As histórias estão, assim, muito para além do enredo, das personagens e dos seus atributos. Elas facilitam à criança o estabelecimento de um saber mais abstracto sobre o que acontece ou deverá acontecer. Ao recontar, as crianças aprendem a reagir de uma forma específica aos eventos, como se cada narrativa criasse um conjunto próprio de expectativas que se relacionam com traços de personalidade individual e as normas culturais, às quais a criança recorre para estruturar o seu conhecimento.

É frequente a partir dos 4/5 anos a criança identificar-se com a história: escuta, tenta controlar a narração integrando os novos conhecimentos com os anteriores. É nesta fase que emergem as afirmações de teor afectivo, em que a criança assume as identificações com a história escutada, fazendo comentários onde são evidentes essas identificações através de semelhanças que ambas tenham “*en efecto, un texto es*

---

<sup>38</sup> “Judith A. Langer (1995, in Azebedo, 2006) considera a literatura como um acto intelectualmente provocativo e humanizante, uma vez que ela permite interpretar, com sentido crítico, não só as identidades, como também as alteridades e, é graças a esta sua dimensão ética e em larga medida, axiológica (...) que, desde sempre ela tem ocupado um papel tão relevante nas relações de interaccionismo signíco do homem com o seu meio.

*recibido no solo en el nivel de la inteligencia, sino en el nivel de la sensibilidad y de la imaginación a las que nutre por igual. La magia del verbo, hajo la forma múltiple de las sonoridades, los ritmos, los encantamientos, las formulitas y todo tipo de language solvage, enriquecerá y afirmará en el niño las posibilidades imaginativas”* (Held, 1987, p. 162 e 163). Nesta fase as crianças estão prontas para contar a história, manifestando entusiasmo para o fazer. Importa reconhecer que enquanto forma natural de narração o reconto é sempre uma revisão e afirmação de que os conhecimentos estão consolidados, embora a criança tente sempre fazer algumas alterações, mas sempre demonstrando que compreende a história na sua profundidade.<sup>39</sup>

Deste modo, a criança vai clarificar experiências *“estabelecendo classes e estas constituem verdadeiras redes de informação ao organizar-se sistematicamente, sendo especificamente activadas à medida que cada criança vai reagindo a estímulos concretos”* (Albuquerque, 2000, p. 62). Assim, para esta autora: *“as crianças vão construindo uma forma canónica de histórias e qualquer desvio é sinalizado pelo tipo de reconto a que se entregam, ou elaborando uma narrativa incompleta ou apresentando-a de um modo incoerente. As crianças, após escutarem uma história, parecem destacar o elemento central que passa a ser indiciado como o objectivo da narração a que, precedem. Sempre que narramos às crianças uma história que inclua material que entre em conflito com os esquemas apreendidos ou mesmo com os guiões, esse material narrativo terá de ser destacada por uma longa efabulação, para poder ser processado pelo pequeno ouvinte. Se, assim, não for os recontos feitos pelas crianças revelam que esses pormenores foram simplesmente rejeitados e o modelo canónico de novo reconstruído”* (Albuquerque, 2000, p. 66).

Esta autora conclui que todas as crianças possuem uma forma idealizada de histórias e que esta está relacionada com a sobreposição de estruturas cognitivas, esquemáticas, enriquecidas pelas vivências diárias de cada criança. Assim, se o imaginário é o sítio onde guardamos os valores, os conceitos, as situações, o familiar, ou seja imagens mentais significadas, ele irá definir a criatividade do fantástico e a forma como ela irá funcionar (Albuquerque, 2000). O reconto é um bom organizador do discurso interno e externo. Assim, crianças pouco competente na aprendizagem da leitura e da escrita, quando sujeitas a ouvir e a narrar histórias de forma sistemática, desenvolvem mais facilmente competências de organização do discurso oral com

---

<sup>39</sup> Ao recontar a criança relaciona de uma forma extraordinária o mundo e a linguagem. Ela parece fazer com que a própria linguagem vá criando o mundo e as palavras e as frases vão surgindo como um mecanismo de sistematização da realidade, como forma de controlo do que a cerca (Martins, 2000).

repercussões importantes ao nível da compreensão e organização do discurso escrito (Kaufman, 1997). Este autor evidencia a relação do conto com as aprendizagens da escrita, concluindo que *“os estudantes que procuram nas suas memórias detalhes acerca de um acontecimento que eles estão a contar oralmente, mais tarde, ao escrevê-lo, ser-lhe-á mais fácil encontrar esses detalhes”* (Kaufman, 1997, p. 4). O reconto funciona em termos mentais como um excelente veículo para uma escrita mais criativa pelo recurso às anteriores imagens mentais (Kaufman, 1997). O poder reorganizativo do reconto de histórias, pelo domínio do esquema narrativo, é válido também em termos de desenvolvimento linguístico. Falamos aqui do desenvolvimento da linguagem oral e escrita por ser esta a forma privilegiada de comunicação da nossa cultura e que a criança tem que aprender a utilizar, para traduzir o que sente e pensa.

Assim, podemos reiterar que os contos, para além de promoverem o desenvolvimento harmonioso da criança, aperfeiçoam algumas competências pedagógicas em língua materna, sobre o nível da comunicação oral, iniciação à leitura e à escrita (Martins, 2000). Para desenhar uma árvore a criança não precisa de a ter na sua frente. Quando diz árvore, ela consegue que a sua mente a reconstrua através da representação pelo símbolo gráfico e sonoro. *“Aprender a ler e a escrever representa, nesta perspectiva, dar à criança os meios que lhe permitem comunicar com outrem na sua ausência, exigindo-lhe dessa forma a conquista de uma autonomia que constitui, de acordo com Coutou-Coumes (1999, citado por Pinto, 2003), (...) un pas supplémentaire – et quel pas! – dans la maîtrise de la séparation et dans la conquête de l’autonomie”*. E a autora vai mesmo mais longe e acrescenta: *« C’est un pas qui implique le deuil de l’étape antérieure où la communication exigeait la proximité de l’autre... paroles, crise et pleurs s’entendent dans l’urgence de la présence »* (p. 18). *“E é na medida em que a linguagem se refaz a cada instante do seu uso que podemos admitir o processo simbólico e que podemos ver nesse processo graus acompanhados por desenvolvimentos em termos de descentração que, a dado momento, para conhecerem outros níveis de abstracção, poderão necessitar de recorrer ao que a escrita nos oferece e ao que a escrita nos proporciona enquanto habilidade carregada de conotações de ordem consciente e inconsciente, cognitiva e emocional”* (Pinto, 2003, p. 19).

A investigação promovida principalmente nos Estados Unidos a partir dos anos 80 do século passado (Goodman, 1986), demonstrou que um ambiente rico e estimulante em produtos culturais de elevada qualidade, como é a literatura, em

conjunto com a presença de mediadores conscientes do seu papel, ajuda a criança naturalmente a reconhecer esse potente, complexo e refinado sistema semiótico que é a língua (Azevedo, 2006). É evidente que fica sempre por determinar o momento em que a criança descobre que o texto é uma representação do real, se é que alguma vez duvidou desse facto. Certo é que a criança, por volta dos 7 anos, traz as personagens do imaginário para o plano do real, usando diálogos entre as personagens semelhantes aqueles que tem no seu dia-a-dia, optando por um tipo de enredo mais similar ao do mundo real, suprimindo alguns aspectos inerentes ao fantástico, mas usando sempre a simbolização e o poder da abstracção que herdou da fase da primazia da fantasia.

Segundo Pennac (1999) desde cedo que o adulto ao contar histórias à criança, e aqui incluímos também os conhecimentos escolásticos em forma de narrativa, cria para ela como que um mundo que se situa na fronteira entre o dia e a noite, assumindo em pleno o papel de contadores de histórias, o romancista da criança, por quem ela se fascina, assumindo quem conta o conteúdo do livro. Deste modo *“ensinávamos-lhe tudo o que se pode ensinar acerca do livro, numa altura em que ele ainda não sabia ler. Abrimos-lhe até ao infinito uma enorme diversidade de coisas imaginárias, iniciámo-las alegrias da viagem vertical, dotámo-lo do dom da ubiquidade libertámo-lo de choros, mergulhámo-lo na solidão fabulosamente povoada do leitor...”* (Pennac, 1999, p. 17). As histórias que, desde cedo, são lidas à criança, são povoadas de imensas personagens, de heróis e de ogres, de medos e de consolos que passam sempre por quem lê. Sem este outro que se situa entre a criança e o livro, e quem lhe abre a porta para a descoberta das virtudes contidas, na leitura e que permitem a abstracção do seu mundo para lhe dar outros sentidos que não um só sentido. Assim, na televisão e no cinema *“está tudo lá, mastigado, a imagem, o som, os cenários, a música de fundo (...), na leitura, é necessário imaginar tudo isto...A leitura é um acto de criação permanente”* (Pennac, 1999, p. 24).

O livro transporta o ouvinte, ou o leitor, para um outro mundo, abrindo, na realidade, uma imensidão de possibilidades de significação de um fenómeno ainda não significado, ou seja, as histórias contadas ou lidas implicam sempre a existência de muitas pessoas envolvidas, o leitor/contador, o escritor, as personagens do nosso mundo interno e a criança todos inscritos num “círculo sem fim” que é a vida. No espaço da história cria-se um momento de comunhão entre o ouvinte e o leitor, num regresso ao paraíso, onde se constroem perfeitas intimidades. Como diz Pennac (1999), depois da descoberta do poder mágico que o livro contém, por nos fazer viver agora um outro

tempo, um outro espaço, “*não passam séculos, mas apenas momentos a que se chama «vida» aos quais se dão foros de eternidade à custa de princípios intangíveis: «é preciso ler»*” (Pennac, 1999, p.34).

Contar histórias é uma actividade dinâmica e relacional que implica a existência de um querer partilhar um prazer que não se esgota nunca no ouvir ou no contar, mas que se vai reinventando. Nunca se deve querer nada da primeira vez que se conta a história, deve-se esperar que a repetição ou o tempo exerçam a sua função de reinventar a vida, de reler, renovando de forma infinita a reconstrução do amor. Então é claro que a leitura é um acto de comunicação, um objecto de partilha, que pode ser uma partilha imediata, prolongar-se no tempo, ou mesmo ser “*cruelmente selectiva*” (Pennac, 1999, p. 81).

Então sempre que lemos estamos a comunicar, estamos a partilhar, logo temos de o fazer para alguém. Tal como todos os outros actos de amor, o ler é uma doação da vida, que consiste em definir antes de mais aquilo que gostamos e que queremos partilhar com os outros, no sentido de nos darmos. Assim, por intermédio da voz do leitor, da nossa voz, da voz do escritor, descobre-se resposta para muitos dos medos que assaltam o nosso mundo, percebendo que tudo aquilo foi escrito para nós e magicamente responde às nossas angústias. A escolaridade é uma forma de explicar de uma outra maneira aquilo que já sabíamos sobre a leitura: que o mundo está lá dentro com todas as personagens do nosso *Teatro Privado* (Pennac, 1999).

Em última instância, os pais e educadores transmitem aos filhos aquilo que também eles receberam, por herança, dos seus antepassados. Deste modo, desde os primórdios da existência humana até aos primórdios do desenvolvimento infantil que, por meio das histórias que ouve e lê, pelo brincar, usando a fantasia a criança imagina podendo expelir e exorcizar os demónios que habitam o seu mundo (interno e externo), começando a compensar algumas das angústias resultantes da experiência da vida e aquelas que habitam o seu inconsciente, encontrando uma forma de controlar os seus desejos sociais, tal como fez o homem primitivo.

Deste modo, é muitas vezes ao contar, ou ao recontar histórias, que a criança faz os primeiros movimentos no sentido do controlo dos sistemas de valores e dos sistemas sociais no qual se insere. As alterações que são introduzidas nas narrativas quando a criança reconta uma história reflectem, antes de mais, a sua preferência e o seu

conhecimento do mundo e só depois a forma como este aparece sistematizado, envolvendo a criança numa perspectiva personalizante do conto<sup>40</sup>.

O livro é, assim, o local da representação dos objectos do mundo real que o adulto selectivamente mostra à criança, definindo os objectos e as imagens significativas que vão fazer parte do seu património individual de imagens, e que foram parte de um património colectivo a que chamamos cultura. Os livros educam para um determinado conjunto de valores, de imagens e de ideias próprias de um determinado património arquitectural de um povo, e que são elementos socializadores. É através das histórias para a infância que transmitimos à criança valores e (pre)conceitos (Santos, 2002). Tal como refere Winnicott (1988) a experiência cultural é uma extensão da ideia de fenómeno transaccional e de jogo. “*Contar histórias é uma das formas mais antigas de comunicação e não pertence a nenhuma civilização, continente ou raça existindo em todas elas*” (Roney, 1989, p. 5). Assim sendo, é um óptimo meio para transmitir valores culturais e históricos e contém um bom potencial para desenvolver na sala de aula (Kathy, 1994).

Para além desta dimensão cultural inerente aos contos, reiteramos o facto de eles poderem ser uma boa diversão. Aumentam a interacção entre o contador (no contexto do presente trabalho, o professor) e o ouvinte. “*O contador olha nos olhos da sua audiência e ambos compõem o conto. O contador começa por induzir e recriar através da voz e do gesto uma série de imagens mentais, a audiência desde o primeiro momento, pasma, sorri, ouve atentamente ou adormece deixando o contador saber quando tem de abrandar, acelerar ou simplesmente acabar. Cada ouvinte, tal como cada contador, compõe de forma partilhada uma sequência única de imagens, resultantes dos significados associados às palavras, aos gestos e aos sons. A experiência pode ser profunda desenvolvendo o pensamento e mexendo com o mundo emocional de ambos, contador e ouvinte*” (Kaufman, 1997, p.5).

Deste modo, parece cada vez mais claro que o conto é tão importante num dado momento da vida da criança, como o foi ter de crescer através dos bons objectos internos. O conto revela-se como o espaço que permite o desenvolvimento do imaginário e do fantástico, sem que a criança confunda estes com a realidade. Assim,

---

<sup>40</sup> À medida que eles recriam as suas histórias eles lidam com os problemas do seu mundo interno que precisam de ser trabalhados no sentido de poderem ser elaborados. Escrever histórias permite às crianças explorar ideias e preocupações que eram pertinentes para as suas vidas. Apesar dos seus tópicos parecerem ligados a temas de fantasia, as crianças, tentavam dar um sentido ao seu mundo real através do uso de símbolos, da partilha das suas ideias com os outros. Desta forma as crianças começaram a perceber como a sua vida, os seus medos são parecidos ou diferentes dos seus colegas (Kathy, 1994).

podemos reiterar que o mundo da criança é, desde cedo, baseado na imaginação e no *faz-de-conta*. Deste modo, a criança aquando “do começo do discurso preposicional expressa uma capacidade para ter duas espécies de realidade psíquica (*Two kinds of psychic reality*): o mundo da imaginação e do *faz-de-conta* e o mundo das experiências quotidianas da criança” (Emde, Kubicek, e Oppenheim (1997), p.115 a 133). Como temos vindo a sublinhar, a criança não se confunde com estes dois mundos experienciais. A actividade imaginativa refere-se, aqui, a um processo no qual a criança faz uso daquilo que lhe é familiar num passado que ela ainda recorda, no sentido de experimentar, com este, um mundo de novas possibilidades no presente, que, por sua vez, estão orientadas para o futuro.

*“O conto funciona, assim, como um continente das angústias, exemplificando à criança que, tal como nas histórias, também na vida existem partes boas e más, sendo importante que as primeiras prevaleçam sobre as segundas. Estes elementos transaccionais, que medeiam o espaço entre a realidade e o fantástico, exercem a função de aplacar as angústias da criança. Quando estas suplantam a própria compreensão que a criança possa fazer dos seus fantasmas, a forma de as entender e controlar é exteriorizá-las”* (Santos, 2002, p. 147).

Freud (1973) acreditou que todo o ser humano, para se desenvolver, necessita do espaço da ilusão, de um sítio de significação dos seus medos e, para nós, esse espaço está presente em contos onde o mundo mágico/simbólico permite à criança, pela criação de imagens mentais, construir o pensamento, passando da imagem à abstracção (Cruz, 2003).

Para Cruz (2003) contar histórias é uma forma de uso da percepção fantástica, para a criação de um estado psíquico em que a mente não está concentrada numa realidade concreta. *“A nossa percepção consciente fica amalgamada, sempre, com reacções emocionais e com percepções sociais da cultura envolvente, de modo a que o simbolismo seja um modo subjectivo da sua organização”* (Maakenzie 1965, citado por, Cruz, 2003, p.19).

O conto é um espaço de aprendizagem e, como tal, de sedução pela leitura. Nasce antes da criança apreender a ler, e passa não apenas pelo conteúdo preposicional e referencial da história, mas fundamentalmente pelo acesso ao mundo simbólico através da voz do seu contador. Para esta sedução o papel do “contador de histórias” é fundamental como elemento de relação e criação de espaço de *rêverie*. É fundamental que quem conta histórias transmita o que sente, porque falamos de um processo de

vinculação, em que o conto serve de mediador deste eterno acto de amor que é ensinar as coisas próprias do mundo interno e externo. Aprende-se pela afectividade e não por um saber escolástico debitado (Albuquerque, 2000). Como temos vindo a afirmar aprende-se pela significação que atribuímos ao conhecimento, e esta resulta de um certo modo de sentir. Quem conta não pode ter a pretensão de transmitir um saber isento de afectividade, pois o conto narrado cria laços entre o contador e o ouvinte. Assim, quem conta apresenta, de forma consciente ou inconsciente, aquilo que para si ganhou sentido.

A literatura aparece, assim, imbuída de valores estéticos sociais e culturais, promovendo a imaginação e o simbolismo, permitindo ao sujeito fugir do pensamento racional e lógico, lançando-se, pela significação, pela emoção e pelos sentimentos, na reconstrução de novos objectos e de novas situações do quotidiano. *“Tantas vezes parece que o nosso espírito escapa à realidade concreta, que adoptamos uma visão infantil do mundo e passamos a representá-lo como gostaríamos que fosse e não como é”*. (Cruz, 2003, p. 19). Parece, assim, que somos *“os únicos seres vivos a buscar razões para a existência pela palavra, como se ela fosse um instrumento do conhecimento e logicamente de sobrevivência. A experiência organiza-se em narrativas, por processos de compreensão (experiência organizada na estrutura cognitiva e narrativa) e de interpretação/explicação reflexiva”* (Cruz, 2003, p. 20).

Ainda nesta linha, e citando Hardy (1978 in Cruz, 2003), *“sonhamos em forma de narrativa, fantasiámos acordados em narrativas, recordámos, antecipámos, temos esperança, ficámos desesperados, acreditámos, duvidámos, planeámos, revemos, criámos, construímos, aprendemos, odiamos amamos em narrativas. Para vivermos, construímos histórias acerca de nós próprios e dos outros, acerca do passado e do futuro pessoal e social”* (p. 13).

Os contos, as histórias infantis são, assim, geradores de linguagem (como forma de codificação do que sentimos) e de pensamento narrativo e desenvolvem na criança a capacidade de compreender formas literárias cada vez mais complexas<sup>41</sup>. Parece começar a ficar claro o poder catalizador da linguagem e do pensamento narrativo de histórias (Magalhães, 2003). Desta forma o discurso narrativo tem uma importância vital no desenvolvimento pessoal e social do ser humano, dado que lhe fornece uma forma de articulação de conhecimentos e uma possibilidade de elaboração de sentimentos que permitem a criação de uma estratégia de resposta, conducente à

---

<sup>41</sup> O efeito do estranhamento, de que fala Magalhães (2003), é uma forma de suscitar a curiosidade pelo desconhecido, ou pela nova proposta de entender desenvolvendo na criança a diversidade, a criatividade e riqueza de imagens significadas.

adaptação. No entanto, toda a narrativa obedece a uma determinada cultura e a interpretação que esta lhe dá. “A viabilidade de uma cultura reside na sua capacidade de resolver conflitos, de explicar diferenças e de renegociar significados comunitários (...). Assim, além de um conjunto de normas, uma cultura deve possuir também um conjunto de procedimentos interpretativos para clarificar os desvios das normas significadas em termos de padrões estabelecidos de crença. É da narrativa e da sua interpretação que a psicologia comum depende para conseguir este tipo de significado. As histórias obtêm os seus significados mediante a explicação dos desvios do normal de uma forma compreensiva” (Magalhães, 2003, p. 115).

A escola tem um papel vital na significação das imagens mentais desconhecidas para o sujeito, na medida em que lhe mostra uma explicação para as coisas até aí incompreensíveis, pelo uso do conhecimento, pelo processo dinâmico que é o ensinar e o aprender, tendo sempre presente que este implica um movimento relacional e afectivo com significado para ambas as partes envolvidas no processo ensino aprendizagem.

A escola é um espaço onde se deve promover uma mudança de comportamento, no sentido de criar um lugar de partilha de conhecimentos, que subentende a existência de cumplicidades promotoras de confiança básicas que permitam à criança um movimento no sentido do desejo de querer relacionar-se com o mundo e através das experiências emanadas dessa relação, promover a criatividade. Para tal, é importante ensinar o sujeito a perceber que o *fora* faz sentido a partir da significação daquilo que podemos fazer por dentro, possibilitando à criança um ensino que liberte tensão e não um ensino castrador. Assim, a escola tem que ser o espaço da partilha de conhecimento.

#### 4.5. Síntese

Com o conto, o contador e dos múltiplos diálogos que com eles a criança vai construindo através do reconto oral e da narrativa gráfica, abre-se à criança a possibilidade de aceder a conhecimentos singulares do mundo, através de investimentos simbólicos que alargam os seus horizontes numa perspectiva cognitiva, linguística, cultural, estética e do nosso ponto de vista, sobretudo emocional. Neles podemos, por isso, encontrar não só razões para a adesão singular da criança à leitura e à escrita, mas sobretudo razões da natureza afectiva que por investimento simbólico alargarão as possibilidades de imaginação.

Com Bettelheim (1988) percebemos o efeito dos contos de fadas. Com a importância dedicada à literatura infantil nos últimos anos, percebemos a importância do conto infantil, na sua globalidade, para o desenvolvimento das crianças, dado que ele veicula códigos estético-culturais e valores simbólicos que funcionam como uma estrutura axiológica de uma determinada comunidade e permitem a identificação e, com ela, o desenvolvimento da noção de pertença que tem a função de reparar o medo da perda que é uma angústia comum a todas as crianças e que se perpétua ao longo da vida.

Em suma, através do conto e do reconto a criança desenvolve a memória, a atenção e enriquece a linguagem, adquirindo novos vocábulos e novas construções gramaticais, aumenta a capacidade de organização do discurso, incentivando à reconstrução lógica do texto original, ao encadeamento de ideias de modo claro e significativo, ao aumento da capacidade de improvisação e passa a entender um pouco os mecanismos estéticos e criativos produzidos pela linguagem poética e simbólica. Todos estes processos são excelentes facilitadores da iniciação à leitura e à escrita, e aumentam o gosto pelo conteúdo do livro e o fascínio pela palavra, tornando a criança disponível para penetrar no código por excelência do conhecimento, o código escrito. O conto tem ainda um papel importante na área do ensino dos valores, proporcionando o acesso a padrões culturais, cívicos e ético-morais, próprios da nossa cultura europeia, fazendo com que a criança compreenda qual o melhor comportamento a ter com os outros, consigo mesmo, com a natureza e com o universo (Albuquerque, 2000).

Então, contar histórias, culturalmente significadas, pode aumentar a capacidade de organização e de sequenciação do pensamento e a elaboração de novos conceitos, com consequências ao nível da capacidade de adaptação pelo aumento de imagens significadas.

A “Hora do Conto”, com um carácter regular e ritualizado, permite às crianças uma melhor adaptação às novas exigências da frequência do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, quer por ser um facilitador da existência de um ponto de identificação com outras actividades anteriormente desenvolvidas, quer porque, como vimos constitui uma fonte de imagens ampliadas e sistematizadas, um poderoso mecanismo de sublimação.



Fig. 10

A experiência interna da criança recria-se: em sentimentos, emoções, fantasias e significados, sendo a mente a teia que nos permite sentir, sonhar e perceber.

Assim, as imagens suscitadas pelas histórias vão funcionar como objectos transitivos que se situam num espaço ente o dentro e o fora, espaço potencial, do qual resulta a capacidade de subjectivação e de abstracção e que servem como substitutos do objecto real, dando compreensão às coisas que a criança ainda não compreende, partindo daquelas que ela já conhece porque significou. Perpetua-se, assim, nas suas aprendizagens, os seus objectos de amor, num acto entre o sentir para poder significar com o objectivo de conhecer e o dar-se a conhecer.

5. CAPÍTULO IV

METODOLOGIA





## 5.1. Introdução

A emoção será perspectivada como elemento integrador de conhecimento de conceitos incluindo o pensar, a actividade simbólica e a linguagem (Fagulha, 1992).

A emoção sendo a parte pública dos afectos é sempre um elemento de comunicação expressiva, no sentido de um outro, com a intenção de estabelecer com ele uma relação. É sobre este espaço público da afectividade, que logicamente reflecte também a parte privada, o sentimento, que vai assentar este trabalho. Assim, pretendemos perceber, como a criança partindo de um conjunto de imagens significadas, que vai buscar ao seu mundo de relação, cria um conjunto de respostas que lhe vão permitir ter acesso à capacidade de elaborar, de pensar.

Assim, pretendemos verificar a relação entre o ouvir histórias como fonte privilegiada de buscar imagens mentais que possam ser significadas, e a escolha de cenas que permitam a elaboração de uma situação problema que é apresentada às crianças sob a forma de um Cartão que contém cenas de prazer ou cenas susceptíveis de despoletar sentimentos ligados à ansiedade. Então, pretendemos saber se as crianças observadas possuem um grau de elaboração emocional que lhe permita encontrar a solução para o problema, com recurso ao pensamento criativo, contando-nos através Prova *Era uma vez...*, como foi que se estruturaram para elaborar aquele tipo de resposta.

No contexto desta investigação procuraremos clarificar a importância dos contos para o desenvolvimento da criatividade no sentido da criação de um pensamento dinâmico que facilita a adaptação e a elaboração de conceitos.

Segundo Fagulha (1992) o mundo da emoção compreende sempre um fenómeno relacional, implicando uma forma de comunicação expressiva entre o *dentro* e o *fora*, implicando uma movimentação no sentido do *outro*, como se toda a comunicação envolvesse um *outro* e tivesse como objectivo estabelecer uma relação pela interacção expressiva. Esta autora atribui grande importância ao fenómeno emocional como organizador da vida afectiva dos sujeitos, a vida da emoção entra como fonte geradora e organizadora de outros fenómenos mentais, como a linguagem, o pensamento e a actividade simbólica.

Segundo Leal (1985), os comportamentos expressivos carregam a intenção de partilha, na medida em que envolvem “*a expectativa de que um outro qualquer irá completar o acto de cada um*” (p. 94). É numa permanente interacção que a criança se

experimenta como um agente activo, expressando as suas experiências emocionais e experimentando a resposta contingente do outro às suas mensagens. A relação com o outro permite a experiência partilhada de um *dentro* e um *fora*, em que a criança vai dando significação às imagens mentais que vai construindo, e desenvolvendo a noção de um *Eu* separado do *outro*, de um *self*, que se constrói, com autonomia própria (Winnicott, 1988). “A *emoção envolve uma experiência mental dinâmica de um relacionamento, pelo qual um organismo se traduz para o ambiente e vice-versa, descodifica para si mesma a situação ambiente*” (Leal, 1985, p.89).

Uma mãe suficientemente boa adapta-se activamente às necessidades do seu bebe, criando progressivamente espaços, que vão desenvolvendo gradualmente a capacidade de tolerar a frustração, que facilita o espaço da desilusão gradual facilitando a ausência, permitindo ao bebé aceitar a realidade e as suas limitações.

A possibilidade da ilusão, da fantasia da arte, da religião e do pensamento criativo, mantém-se nessa área intermédia entre a realidade interna e externa, construindo o mundo das experiências partilhadas que funda o espaço da imaginação ou seja o espaço das imagens significadas que quando interligadas fundão o pensamento criativo.

Ainda, nesta linha, da importância do *outro* no desenvolvimento do *Eu* para Winnicott (1986) o “brincar é fazer”, é não só pensar e desejar, mas muito para além disso é fazer coisas, é controlar a ansiedade pelo controle sobre o mundo externo que se domina, porque se conhece, na actividade lúdica partindo da qual se elaboram as experiências emocionais. Assim, na criança o *espaço transaccional* é o do brincar, no adulto é da criatividade.

Assim, o brincar, o ler, o ouvir histórias são o *espaço transaccional* que possibilita a ilusão, a fantasia, é a possibilidade de fazer emergir o pensamento criativo. Esta é a área intermédia entre a realidade interna e externa, construindo o mundo das experiências partilhadas, fundando o espaço das imagens significadas que quando interligadas permitem a emergência do pensamento criativo.

Tendo subjacente este enquadramento Winnicotiano, com o nosso estudo tentou-se, então, perceber em que medida os contos infantis, contados de forma ritualizada, podem funcionar como um sistema privilegiado de espaço da fantasia e como mediador entre a realidade e o mundo do sujeito e contribuir para o crescimento interior da criança, na medida em que ele é um elemento facilitador da compreensão e da elaboração das imagens mentais internas. É um elemento transferencial, é receptáculo

das emoções para as quais o real não possui imagens. O conto é deste modo, um promotor do contacto com a realidade, com a capacidade da criança poder elaborar uma estratégia emocional promotora do pensamento.

Este é um espaço do domínio da ilusão, um campo intermédio de experiência cuja pertença não tem de ser, nem do mundo da realidade externa nem do mundo da realidade interna, mas constitui a parte mais importante da experiência da criança, sendo uma excelente síntese da importância de ao longo da vida contarmos a nós próprios histórias, onde o *bem* triunfa sobre o *mal*, porque todo o acto de criação é uma forma de sublimação. O pensamento criativo mantém-se nessa área intermédia entre a realidade interna e externa, construindo o mundo das experiências partilhadas que funda o espaço da imaginação, ou seja, o espaço das imagens significadas que quando interligadas fundam o pensamento criativo.

Como dissemos no primeiro capítulo pretendemos perceber a importância da facilitação do acesso a imagens mentais, culturalmente significativas, promotoras da organização do pensamento e da elaboração de situações de ansiedade, desenvolvendo a capacidade de adaptação da criança a novas situações pelo recurso a uma elaboração emocional.

Considerámos, tal como o refere Albuquerque (2000), que as histórias na nossa cultura ocidental são desde tempos remotos uma estratégia educativa nas escolas, sobretudo ligada à aprendizagem da leitura e à transmissão de valores morais. Deste modo, a “Hora do Conto” funciona como um espaço facilitador das referidas aprendizagens.

Vários são os estudos (Bettelheim, 1988, 2003; Albuquerque, 2000) que nos apresentam o escutar histórias como um facilitador do conhecimento da linguagem, se entendermos esta como a entrada privilegiada da criança nos mundos imaginários possíveis, numa construção de hipóteses paralelas que implicam o mundo real. Entendemos que o conto, ao desenvolver a linguagem, ordena o mundo e os acontecimentos promovendo o desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral. Esta construção dos “vários mundos possíveis”, facilita a escolha de uma determinada cadeia de imagens mentais, de ideias, que leva a uma opção de construção do dia-a-dia.

As crianças familiarizadas com o conto têm normalmente um maior desenvolvimento da oralidade, especialmente no que diz respeito à expressão do pensamento e à utilização da linguística da abstracção, como forma de encadeamento da “imagem mental”, na medida em que tiveram acesso a histórias que sucessivamente

encadeiam acções que obedecem a uma determinada ordem organizativa, de elaboração do pensamento. Assim, a angústia da separação, o espaço da solidão e das provas, a elaboração de recursos para vencer e o reencontro do espaço da equilíbrio emocional facilita o acesso a novas formas de pensar, de sentir, de se adaptar, enfrentando os medos dos novos conceitos.

O conto de fadas encerra um potencial de imagens, culturalmente significadas e emocionalmente investidas pelo contador, que indiscutivelmente promovem no ouvinte o desenvolvimento da capacidade imaginativa e de estruturação do pensamento (pelo recurso a uma elaboração emocional), assim como, de competências relacionais, afectivas e morais.

## 5.2. Objectivos

O objectivo central deste trabalho é o de procurar perceber em que medida a existência de um conjunto cada vez maior de imagens mentais, ou de imagens emocionalmente significadas pelo sujeito, logo conhecidas, lhe permitem, pelo uso da criatividade, a elaboração de respostas menos angustiantes e mais reais, conduzindo, este tipo de funcionamento mental, a uma equilíbrio emocional.

Estas imagens mentais permanecem no imaginário e resultam das trocas entre o dentro e o fora, como se todo o conhecimento do mundo e dos seus sistemas fosse realizado por este movimento dinâmico entre o sujeito e o seu quotidiano, nesta confiança básica no mundo externo.

O nosso estudo tentou, ainda, perceber em que medida os contos infantis, contados de forma ritualizada, funcionam como um sistema privilegiado de espaço da fantasia, e como mediador entre a realidade e o mundo do sujeito, funcionando como espaço transaccional, com capacidade de *rêverie*. Este é um espaço do domínio da ilusão, um campo intermédio de experiência cuja pertença não tem de ser, nem do mundo da realidade externa nem do mundo da realidade interna, mas constitui a parte mais importante da experiência da criança. O pensamento criativo mantém-se nessa área intermédia entre a realidade interna e externa construindo o mundo das experiências partilhadas que funda o espaço da imaginação ou seja o espaço das imagens significadas que quando interligadas fundão o pensamento criativo.

Assim, o desenvolvimento da criança faz-se graças à interacção dinâmica entre o *dentro* e o *fora* e às acomodações harmonizantes. Deste modo, a génese das

representações da criança, bem como, a sua dimensão comportamental, imaginativa e fantástica dependem dessa ligação dinâmica.

### 5.3. Tipo de Estudo

É um estudo longitudinal, que decorreu nos anos lectivos de 2000/20001, 2001/2002 e 2002/2003. As crianças que no ano lectivo de 2000/2001 se encontravam a frequentar o último ano de educação pré-escolar (5-6 anos) serão, no ano lectivo seguinte, alunos do 1º ano. Neste ponto iremos tecer algumas considerações relativas aos aspectos metodológicos deste trabalho. Citando Gauthier (2003) “*A metodologia da investigação engloba tanto a estrutura do espírito e a forma da investigação como as técnicas utilizadas para pôr em prática este espírito e esta forma (métodos e métodos)*” (p.22). Em função dos objectivos subjacentes a este estudo consideramos que o método mais adequado seria o correlacional. De acordo com Almeida e Freire (1997), o método correlacional situa-se “*entre os métodos descritivos, ou simplesmente compreensivos da realidade (estudos qualitativos), e os estudos experimentais*” (p. 92).

### 5.4. Hipóteses

Consistiu em perceber qual o papel dos contos infantis como espaço privilegiado de imagens mentais que a criança pode significar e a forma como estas se organizam no espaço mental para permitir uma melhor sequência do pensamento ou da elaboração de uma estratégia emocional que facilite o reconhecimento dessa situação.

H1. A leitura de contos permitirá que as crianças desenvolvam uma melhor sequência do pensamento e um maior conhecimento do mundo (imagens significadas).

H2. As crianças que utilizam o recurso a enredos mais elaborados (quer na narrativa gráfica, quer no reconto), apresentam uma melhor estratégia de equilíbrio emocional em situações de ansiedade.

H3. Se as crianças da nossa amostra depois de ouvirem de forma sistematizada contos infantis, apresentam em termos de elaboração dos estados de ansiedade os mesmos resultados apresentados no estudo de Pires (2001) ou se obtemos ou outro tipo de elaboração.

### 5.5. Fundamentação do estudo – Relevância e Actualidade

A linguagem oral e escrita é considerada por um vasto conjunto de autores como a forma privilegiada de comunicação nas sociedades ocidentais, funcionando como um instrumento vital para o conhecimento do mundo e para a significação do nosso mundo interno.

Se considerarmos que o sujeito só se desenvolve na relação que estabelece com o exterior e se tivermos a consciência de que o desenvolvimento é um processo dinâmico que envolve, num primeiro momento, a mãe e o bebé, o bebé e a família e mais tarde a criança e a escola, num conjunto de confianças básicas, de acções contínuas e harmónicas, ou seja, num sistema de relações entre pessoas, definido por um certo tipo de cultura, percebemos claramente que a linguagem, por ser culturalmente significada, é ela própria uma forma de elaboração da emoção. Existe pois um contínuo entre o pré-verbal e o verbal, entre o som e a palavra, entre o falar e o escrever, entre a mãe que segura a criança e o livro e aquilo que a criança aponta no livro e que segura na mão.

O que se aprende antes da escola são “relações de afecto”, o que se aprende após a entrada na escola faz parte da actividade simbólica, existindo sempre uma interligação eficaz entre o que se aprende nesses dois momentos, ou seja, entre o mundo e a educação escolar. É nesta linha de pensamento, que se pretende um aumento qualitativo das expectativas em relação às aprendizagens, às relações estabelecidas neste espaço e à elaboração da emoção.

### 5.6. Caracterização da Amostra

O facto de ser um estudo longitudinal obrigou à selecção de uma amostra que desse alguma confiança em termos de não mortalidade. A amostra seleccionada para este estudo foi, por isso, uma amostra de conveniência.

O grupo foi constituído inicialmente por 31 crianças, de ambos os sexos, pertencentes ao grupo etário dos 5 aos 6 anos, oriundas de agregados familiares de nível sócio-económico-cultural idêntico, e com frequência de educação pré-escolar desde os 3 anos de idade, a frequentar duas instituições educativas com o estatuto de I.P.S.S. Colégio de S. José de Clunny – Jardim 1, e Santa Casa da Misericórdia de Anadia – Jardim 2. Os grupos não incluíam crianças com problemas de comportamento ou oriundas de ambientes familiares reconhecidos como problemáticos. Os hábitos de

leitura das famílias destas crianças eram também idênticos, e havia algumas garantias de manutenção dos grupos aquando da transição para o 1º ciclo do Ensino Básico.

As duas instituições de origem da amostra encontram-se situadas na Vila de Anadia, uma zona “mista”, onde se encontram combinadas as características próprias do meio urbano, mas onde o que domina são os costumes rurais. Na transição para o 1º ano, os grupos passaram, respectivamente, para a Escola do 1ª CEB, do Colégio de Nossa Sr.ª da Assunção e escola do 1º CEB de Anadia e, fazendo parte da mesma turma. Nesta altura, alguns alunos que não faziam parte da nossa amostra passaram a frequentar a turma, não tendo no entanto sido considerados no nosso estudo.

Assim, no quadro 1 apresentamos a amostra nos dois momentos do estudo, com as distribuições por grupos e momentos de avaliação.

Quadro n.º 1 - Distribuição dos Grupos

	Ano Pré-Escolar		1º Ano E. Básico		2º Ano E. Básico	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
J.I. 1 Colégio	3	12	3	12	3	12
J.I.2 Misericórdia	9	7	3	4	3	4
Total	12	19	6	16	6	16
Total por ano	31		22		22	

A análise dos dados referentes ao 1.º ano do Ensino Básico incidiu apenas sobre as crianças presentes em todos os momentos de avaliação. Assim, a amostra final do estudo é a reproduzida no quadro 2.

Quadro n.º 2 - Distribuição dos Grupos

	Grupo de estudo longitudinal	
	Rapazes	Raparigas
J.I. 1 C	3	12
J.I. 2 M	3	4

## 5.7. Instrumentos e Procedimentos

### 5.7.1. Instrumentos

Os Testes psicológicos são instrumentos de medida que “*permitem uma avaliação sistemática de variáveis ou atributos psicológicos diversificados (como, por exemplo, o raciocínio, que do ponto de vista da fundamentação teórica se encontra subjacente ao desempenho no TMCR) e que se pensa serem essenciais na caracterização, ou compreensão, do comportamento do sujeito*” (Simões, 2000, p. 28), nomeadamente no que concerne a aptidões cognitivas, atitudes, interesses e características da personalidade, como pensamento e os sentimentos.

Se atendermos à definição geral de Avaliação psicológica vemos que esta visa ser um processo de pesquisa de informação relevante relativo ao sujeito e de resposta a questões, que utiliza vários métodos possibilitadores de uma análise científica do comportamento. A avaliação psicológica é também uma análise das diferenças individuais relativamente à presença de traços psicológicos de cada sujeito, atribuindo-lhe uma singularidade e uma semelhança relativamente aos outros sujeitos.

#### *Ano pré-escolar*

##### **T.I.C.L. – Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 1998, 2004)**

A avaliação das competências linguísticas visava assegurar-nos que ouvinte/leitor poderia efectuar a reconstrução do “seu próprio contexto”, partindo das palavras dos texto e das suas relações, que se revelaria importante para a compreensão do que seria pedido na Prova *Era uma vez...* Assim sendo, era para nós importante avaliar as competências linguísticas das crianças envolvidas no sentido de nos certificarmos de que a compreensão das histórias não estava perturbada por dificuldades linguísticas. De igual modo era para nós importante identificar também eventuais problemas cognitivos que pudessem estar na base de dificuldades de compreensão oral.

Este aspecto inerente à linguagem escrita aparece na leitura de histórias e prepara a criança para a futura aprendizagem da leitura, pois existe a necessidade por parte do leitor da reconstrução da mensagem. A criança, sempre que ouve histórias, lida com o potencial simbólico da linguagem. O seu poder para representar a experiência em

símbolos, (que são independentes dos objectos, eventos e relação que simbolizam, e podem ser interpretados em contextos diferentes daqueles em que a experiência original ocorreu), funcionam como um facilitador da elaboração da emoção pela diversidade possível de organização das imagens significadas que conduzem ao pensamento.

Este Teste permite-nos estabelecer uma interdependência entre o nível de competência linguística das crianças antes da aprendizagem formal da leitura e os seus desempenhos posteriores, na mesma. Esta prova foi concebida para utilização na faixa etária dos 4 aos 6 anos. O objectivo deste Teste é avaliar as dimensões da linguagem mais fortemente correlacionado com a aprendizagem da leitura, de modo a constituir um instrumento de identificação de crianças em risco de poderem apresentar dificuldades em aceder à leitura e à escrita. Esta identificação fornece aos educadores informações úteis para a orientação metodológico do seu trabalho no sentido do desenvolvimento de competências emergentes de leitura e escrita, e permitir aos professores orientar a sua prática no sentido do desenvolvimento de aptidões para a leitura (Viana, 2004).

A versão aplicada não é a versão publicada, é a anterior a essa.

Com o Teste de Identificação e Competências Linguísticas (TICL), pretendesse avaliar as competências linguísticas das crianças antes da entrada no 1º ciclo. Serão utilizados os critérios de aplicação definidos no Manual anexo ao Teste. O T.I.C.L é apresentado sob a forma de bloco de notas, composto por várias placas com os desenhos que constituem os estímulos para as respostas por parte das crianças (Viana, 2004), que são registadas na Folha de Respostas (Anexo 1).

Concretamente é objectivo perceber o grau de interdependência entre o nível de competência linguística da criança e o seu desempenho posterior em leitura e escrita.

*“O T.I.C.L é uma prova de linguagem expressiva que visa a identificação de competências linguísticas em 4 vertentes: I) o conhecimento lexical. II) o conhecimento morfo-sintáctico (domínio de regras morfológicas básicas, como a concordância género/número; a construção do pretérito perfeito; a formação de plural e de graus de adjectivação; a compreensão de estruturas complexas; III) a memória auditiva para material verbal e; IV) a capacidade para reflectir sobre a linguagem oral. O T.I.C.L. é uma prova centrada em critérios. Assim, identifica as crianças em risco de apresentarem dificuldades em aceder à linguagem escrita, mas não identifica as crianças com um óptimo desenvolvimento linguístico. Também não fornece idade linguística”* (Viana, 2004, p.12). A pontuação máxima é de 129 pontos.

**Ano pré-escolar e final do 2º ano**

**Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000).**

Este Teste Inteligência é um teste não verbal, de aplicação rápida, individual ou colectiva e relativamente independente dos efeitos de aprendizagens específicas ou de determinados aspectos de natureza cultural. Para além de permitir uma avaliação dinâmica, bem como a análise de estratégias de resposta, é de aplicação simples e aceitação internacional. Para além destes aspectos, existe uma versão adaptada para Portugal (Simões, 2000).

A forma utilizada neste estudo é a *Forma colorida* por esta ser a indicada para as crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos, faixa etária da nossa amostra. É composta por três Séries A e B e uma intermédia denominada Ab. As três Séries A, Ab e B proporcionam no seu conjunto três oportunidades para o sujeito desenvolver *um tema consistente de pensamento* (Simões, 2000, p. 52).

O Material das MPCR é constituído pelo teste, manual, folha de respostas (Anexo 2) e grelha de correcção. Quanto ao teste propriamente dito este pode ser apresentado sob a forma de caderno (versão a utilizar neste trabalho) e a forma tabuleiro. Ambas as formas dão origem ao mesmo resultado.

A escolha da forma caderno ou da forma tabuleiro depende, teoricamente das características da criança que está a ser tratada. A forma caderno é a mais utilizada e de mais fácil aplicação. Recomenda-se para crianças com 6 anos ou mais. A aplicação do teste sob a forma de caderno pode ser individual, colectiva ou ainda auto-administrada. No entanto, a administração deve ser individual para as crianças mais pequenas ou com alguma deficiência (Simões, 2000).

São apresentados 36 itens, cotados com um ponto para cada resposta certa ou zero quando incorrecta, pelo que o resultado máximo passível de se obter situa nos 36 pontos. Os itens são registados, após identificação da alternativa correcta, na folha de resposta ou pelo examinador no caso da aplicação individual (situação verificada no caso da nossa amostra) ou pela criança quando se usa a aplicação colectiva.

A prova pode ser aplicada com ou sem tempo limite. No presente estudo foi aplicada sem tempo limite, de modo a assegurar que o sucesso dependa só da capacidade actual da pessoa para a actividade intelectual.

A apresentação do resultado obtido no teste é feita através do método dos percentis, por ser este a mais satisfatória para interpretar o significado do resultado total alcançado por uma criança no teste (Simões, 2000). Assim, os resultados são apresentados por comparação entre a criança e o seu grupo etário. Deste modo, é proposta que os resultados tenham a seguinte classificação: Classe I – Intelectualmente Superior (resultado igual ou superior ao percentil 95); Classe II – Nitidamente acima da capacidade intelectual média (resultado igual ou superior ao percentil 75) ou II+ (igual ou superior ao percentil 90), Classe III – Capacidade intelectual média (resultados situados entre o percentil 25 e o percentil 75) ou III+ (superior ao percentil 50) III- (inferior ao percentil 50); Classe IV – Nitidamente abaixo da capacidade intelectual média (resultados no percentil 25 ou abaixo) IV- (igual ou inferior ao percentil 10); e Classe V – Capacidade intelectual inferior (inferior ou igual ao percentil 5).

É importante referir que no contexto do nosso estudo, os testes T.I.C.L. e MCPR foram utilizados como provas de controlo das variáveis linguísticas e cognitivas, respectivamente. Como já referido, neste capítulo, o objectivo principal deste estudo é o de tentar perceber a importância que a narração de histórias tem, não somente como forma de comunicação e informação, mas como fonte de interacção entre o sujeito e o outro, permitindo ao ouvinte/leitor a elaboração do “seu próprio contexto”, partindo das imagens do texto no interface das suas relações. Assim sendo, era para nós importante avaliar as competências linguísticas das crianças envolvidas no sentido de nos certificarmos de que a compreensão da leitura não estava perturbada pelas dificuldades linguísticas das crianças. Assim, sempre que a criança ouve histórias, lida com o potencial simbólico da linguagem. O poder da narrativa, ao representar a experiência em símbolos, (que são independentes dos objectos, eventos e relação que simbolizam, e podem ser interpretados em contextos diferentes daqueles em que a experiência original ocorreu), funciona como um facilitador, para a criança, da elaboração da emoção, pela diversidade possível de organização das imagens significadas que conduzem ao pensamento.

De igual modo, era para nós importante identificar também eventuais problemas cognitivos que pudessem estar na base de dificuldades da compreensão oral.

### **Teste *Era uma vez* (Fagulha, 1997)**

O Teste *Era uma vez...*, é aquele que iremos apresentar de uma forma mais pormenorizada, na medida em que esta foi a maneira encontrada para “*descrever a forma como as crianças elaboram as emoções, essencialmente a ansiedade e o prazer, estados afectivos cuja função adaptativa tem uma relevância particular no desenvolvimento psicológico*” (Fagulha, 1997, p. 10), o T.I.C.L e as MPCR são apenas instrumentos de controle da linguagem e do coeficiente intelectual.

A Prova *Era uma vez...*, foi concebida “*com o objectivo de criar uma situação que, tendo como paradigma a actividade lúdica, proporcionasse uma forma simplificada de aceder a esse espaço transaccional e facilitasse a leitura dos significados nele expresso pela criança*” (Fagulha, 1997, p. 11). Ouvir histórias é uma tarefa natural e atractiva para as crianças, pois segundo Bettelheim (1988) facilita às crianças a descoberta da vida e dos seus próprios sentimentos, sugerindo-lhe formas de lidar com eles e de se confrontarem com a realidade (Fagulha, 1997).

Assim, esta Prova “*optou por organizar uma situação em que são apresentadas às crianças histórias incompletas, em diversos episódios, relativos à vida de uma mesma personagem infantil, sendo-lhe pedido que dêem continuação a esse episódio*” (Fagulha, 1997, p. 11). A forma de representação escolhida foi a “banda desenhada” por ser uma tipologia de narrativa atraente para crianças de diferentes idades.

Trata-se de um Teste Projectivo, de complemento de histórias, apresentadas em forma de banda desenhada. Destina-se a crianças na faixa etária dos 5 aos 12 anos, e visa fundamentalmente perceber a forma como elas lidam com os estados de ansiedade e de prazer. Estas emoções são evocadas por acontecimentos apresentados nos desenhos que constituem a prova.

A Prova é constituída, ainda, por uma versão masculina (personagem masculina) a ser usada com os rapazes e uma versão feminina (personagem feminina) a ser representada às raparigas. Do material da Prova constam ainda, uma “Folha de Registo das Respostas” (anexo 3) e uma “Folha de Análise das Respostas” (anexo 4).

A administração é individual, com uma duração que varia entre os 20 a 30 minutos.

Na referência das teorias psicodinâmicas, consideram-se as emoções como os fenómenos geradores e organizadores de todo o processo mental. Estas noções estão

presentes desde o início da vida e influenciam o modo como a criança entende o mundo que a rodeia e partindo dessa elaboração ela constrói o seu mundo interno. As emoções têm uma intencionalidade comunicativa (são a parte pública dos afectos), enquanto agentes no intercâmbio que a criança estabelece com o mundo externo, dando-lhe um significado e permitindo a elaboração das suas vivências interiores.

A criança pode elaborar os estados emocionais que experimenta, numa área intermédia (espaço transaccional, de Winnicott, 1971) e que se situa entre a fantasia e a realidade. Assim, o brincar de uma criança é a forma de elaboração num movimento criativo e pessoal da realidade, podendo a criança atribuir-lhe significados que o adulto habilitado (educador, técnico) pode descodificar.

Assim, os estímulos que constituem a Prova *Era uma vez ...* foram desenhados da forma o mais neutra possível, existindo entre estes estímulos e o «objecto-brinquedo», uma similitude. Deste modo, a criança pode manipular e seleccionar as cenas de modo a que, com elas, possa organizar uma forma de expressão e comunicação consigo própria e com o observador (Fagulha, 1997). Num *espaço transaccional* entre o mundo da fantasia e o mundo da realidade a criança pode escolher, manipular e transformar as cenas numa atitude assumida de comunicação entre o dentro e o fora. Nesta comunicação de “agora tu - agora eu” entre a criança e o psicólogo, aquela não se socorre da linguagem verbal mas dos conteúdos das cenas e das posições que as mesmas ocupam, e que nos falam da forma que a criança escolheu para elaborar a emoção e dão-lhe a possibilidade de elaboração de novas experiências, bem como são um facilitador da comunicação expressiva. Deste modo, as cenas que dão continuidade a cada episódio devem apresentar situações de fantasia ou de realidade e representação da vivência emocional (Fagulha, 1997).

A Prova é composta por nove cartões: 1 cartão que serve para exemplificação do trabalho a pedir à criança, 7 cartões-estímulo, numerados de I a VII, e ainda um cartão em formato reduzido (com a indicação de FIM) que se destina a finalizar a Prova.

Dos 7 cartões estímulo, cinco remetem para situações ansiógenas e dois remetem para experiências agradáveis. Os primeiros cartões falam de: a) separação e abandono (cartão I); b) doença e morte (cartão II); c) terrores nocturnos e pesadelos (cartão IV); d) conflito entre os pais (cartão VI) e; e) dificuldades escolares (cartão VII). Os segundos falam de: a) situações de partilha (cartão III) e; b) situações de convívio com os outros (cartão V). Assim, os episódios propostos apresentam acontecimentos comuns na vida

de qualquer criança, associados quer a vivências ansiogênicas, quer a experiências de prazer (Fagulha, 1997).

Quando pensamos em situação ansiogênicas na infância, a separação surge como o afecto doloroso, mais mediático, dado que permanece na vida desde os primeiros dias até ao último. Entre a separação resultante do nascimento e a separação do mundo que conhecemos quando morremos, existe um tempo, onde emergem imensas situações de dor ou de ameaça de perda. É esta a temática escolhida para o Cartão I, onde uma criança que se passeia com a mãe e se perde desta. O medo do abandono, e/ou a certeza da consistência da presença da mãe, enquanto figura interna sólida e securizante, darão contornos específicos à forma como cada criança lida com esta situação (Fagulha, 1997).

O Cartão II apresenta a temática da doença, na qual a criança necessita de cuidados. Quando ficamos doentes tornamo-nos mais frágeis e surge o medo do sofrimento físico e da separação (Fagulha, 1997).

O medo do escuro, os terrores nocturnos e os pesadelos constituem a temática do Cartão IV, onde a criança acorda a meio da noite com um pesadelo. Esta é outra experiência ansiogênica comum no desenvolvimento infantil (Fagulha, 1997).

No Cartão VI, o episódio apresentado é a discussão entre as figuras parentais na presença da criança. Esta é a temática do conflito entre as pessoas da relação, e que desperta na criança a ansiedade, resultante do medo e do desejo da separação dos pais, podendo a criança optar pela proximidade a um deles ou pela autonomia, criando uma distância face ao conflito (Fagulha, 1997).

O tema do Cartão VII, é o do ataque à auto-estima, despertando um sentimento de ansiedade relacionada com a insegurança em termos da sua imagem pessoal, perante o grupo de iguais. É evidente o problema da aprendizagem, bem como a reacção emocional face às exigências do contexto do grupo escola, que reflectem as relações de afecto entre o grupo de iguais e para com o professor. A situação apresentada é de uma criança que não sabe responder a uma questão feita pelo professor (Fagulha, 1997).

Estes são as cinco situações de experiências de ansiedade. A Prova inclui, ainda, dois Cartões que representam situações agradáveis, e que se relacionam com o prazer, o Cartão III e V.

No Cartão III é apresentado um passeio à praia com os pais e o que se propõe é a expectativa de convívio com os pares (Fagulha, 1997).

No Cartão V é a Festa de Aniversário. Este é um dia de começo de algo novo, os presentes são as manifestações de amor, e podem significar, quando ausentes, o castigo por parte dos outros de um comportamento agressivo (Fagulha, 1997).

O Cartão E, que exemplifica o trabalho a pedir à criança (e que pode ser complexo para algumas crianças), apresenta uma situação de brincadeira de Carnaval. As respostas das crianças neste cartão, não são alvo de análise.

Quando a criança escolhe e organiza em sequências as cenas que dão continuidade à história inacabada, ela transporta para dentro dessa *área intermédia* objectos da sua realidade externa, que vai utilizar em função da sua realidade interna. Assim, a criança através da sua escolha projecta no mundo externo a sua vida afectiva, fornecendo informação sobre esse seu espaço interior (Fagulha, 1997).

Então, as cenas escolhidas obedecem a 3 categorias definidas no Manual de Aplicação (Fagulha, 1997): Aflição, Fantasia e Realidade e têm uma determinada sequência o que permite uma determinada análise e codificação das respostas. As cenas, têm a função de suscitarem diferentes graus de intensidade emocional, bem como, o uso de diferentes recursos para fazer face à experiência emocional suscitada. Deste modo, no *Era uma vez...* começa-se por apresentar à criança uma determinada situação problemática, e 9 cenas que em si encerram uma hipótese, e que a criança vai escolher. Nessa escolha e na forma como ela é sequenciada, temos a resposta da criança, temos a continuação da história. A verbalização, realizada a seguir é somente mais uma forma de resposta e de busca de coerência e de capacidade de elaboração da emoção sugerida.

Podem nestas verbalizações serem introduzidas alterações ou omissões ou mesmo a introdução de novos conteúdos. Assim, estas histórias, acrescentam novos dados, mas sempre numa perspectiva de interpretação das cenas escolhidas.

Esta escolha, é um “fazer-brincar”, que tal como acontece em outros contextos lúdicos, expressa emoções significadas, existindo um objecto intermediário entre o dentro e o fora, facilitador da capacidade de expressar os sentimentos, tal como acontece, com o ursinho e depois com *objectos transitivos* que habitam este espaço intermédio.

Assim, as cenas agrupadas na “*categoria Aflição, podem retratar uma Aflição maciça, desorganizadora das possibilidades de adaptação egóicas*” (Pires, 2001, p. 98). Entre as cenas da *categoria Realidade*, algumas traduzem a aceitação da realidade, outras visão a resolução da situação apresentada. Na *categoria Fantasia*, algumas

apresentam o uso à onipotência, outras apresentam o recurso a acontecimentos agradáveis e viáveis que funcionam como forma de antecipação da ansiedade.

A categoria Fantasia engloba as cenas em que a personagem consegue, através do recurso à fantasia, um alívio da tensão provocada pelos aspectos críticos do estímulo. A categoria Realidade é constituída por cenas que ou representam o reconhecimento e a aceitação da realidade (dolorosa ou agradável) do cartão, ou representam estratégias de acção que visam a resolução da situação proposta no cartão”, (Pires, 2001).

As cenas escolhidas pela criança para dar continuidade à história apresentada, bem como a sua sequencialização, permitem-nos perceber o movimento interno que facilita a elaboração das emoções suscitadas por essas mesmas cenas. Existem três tipos de categoria, consoante as cenas escolhidas, sendo as cenas 2, 4 e 9 de *Aflição*, 3, 5 e 7, de *Fantasia* e 1, 6 e 8 de *Realidade* para todos os cartões. Assim, a categoria das cenas escolhidas por cada criança para dar continuidade à história em conjunto com a posição em que coloca cada cartão (1ª, 2ª ou 3ª) revelam a forma como a criança se adapta para elaborar os fenómenos espoletados por cada cartão. Deste modo, a cena escolhida e a sua posição, dão-nos indicações sobre a forma como a criança elabora a ansiedade. Fica-se a perceber quais os recursos utilizados por ela para fazer face a uma emoção ou a um afecto que lhe faz vivenciar estados de ansiedade.

Cada cartão foi pensado para aparecer com um acontecimento independente de forma a assegurar o princípio da independência dos episódios e a standardização dos procedimentos da aplicação, tendo sido criado a décima cena para cada cartão.

As cenas apresentadas em cada Cartão têm subjacente as características de *espaço transaccional*, que medeia o espaço entre a realidade e a fantasia, espaço onde se elaboram as experiências emocionais e onde se localizam as representações das vivências emocionais evocadas pelas cenas e onde cada criança opta por uma solução de fantasia ou de realidade.

As sequências das cenas escolhidas permitem-nos identificar a regularidade de uma determinada forma de funcionamento, sendo registadas na “Folha de Registo das Respostas” e posteriormente transcritas para a “Folha de Análise das Respostas”, permitindo-nos ter uma leitura fácil das cenas escolhidas por Cartão e a categoria a que pertencem. Permite-nos ainda elaborar uma sequência para saber que tipo de estratégia é que a criança constrói para responder à situação que lhe é colocada.

Assim, e segundo Fagulha (1997), a primeira cena escolhida representa o modo como a criança se confronta de imediato com a situação apresentada no Cartão, e que

lhe faz despertar uma determinada emoção (ansiedade ou prazer). A segunda cena escolhida encontra-se ligada à primeira, e antecipa a terceira, podendo perceber-se como a criança está a tentar elaborar a situação apresentada. A terceira cena é o desfecho, e dá-nos a forma como a criança resolve o que lhe é sugerido pelo cartão.

O padrão de respostas escolhido pode ser comparado com o padrão de respostas correspondente à faixa etária da criança, apresentado nos Quadros 1, 2, 3 e 4 do Manual da Prova *Era uma vez...*(1997, p. 36 e 37), obtendo-se uma comparação entre uma significação das respostas dadas pela criança e o seu grupo etário.

A verbalização da história é a forma de percebermos a expressão dada às cenas escolhidas e a existência de correspondência entre uma e outra, existindo uma nova possibilidade de elaboração da situação e das emoções a ela associadas. Se se distancia das imagens, ou omite aspectos nelas representados, altera-se o significado e a interpretação pode ser outra das cenas escolhidas.

No final da Prova é pedido à criança que dê um nome à personagem, facilitando a identificação, e é proposto que invente ela própria uma história. Esta última dá à criança a possibilidade de falar acerca dos aspectos da sua vida pessoal de um modo menos directo, traduzido na história contada, indicando-nos a temática e a problemática que mais a afecta, podendo, mais uma vez, expressá-la e elaborá-la.

Assim, para cada um dos cartões (cartão de exemplificação e cartão-estímulo) existem dez cenas e, no verso, tem a indicação do seu respectivo número, antecedida pela indicação do cartão a que correspondem. Em todos os cartões as três categorias de cenas correspondem à mesma numeração: cenas de *Aflição*: 2, 4 e 9; cenas de *Fantasia*: 3, 5 e 7; e cenas de *Realidade*: 1, 6 e 8. Existe, ainda uma décima cena, que é apresentada pela psicóloga, na qual se representa uma solução factual do episódio proposto no cartão. Este décimo cartão tem a função de tomar a resolução de cada história igual para todos, independente do final escolhido por cada criança, facilitando a resolução e a elaboração da temática suscitada por ele.

Todos os cartões são relativos a uma mesma personagem principal, funcionando como um facilitador da identificação da criança à personagem, e, conseqüentemente, da projecção. Tendo em linha de conta esta identificação, foi criada uma versão para meninas e outra para meninos, embora os acontecimentos retratados nas sete histórias incompletas sejam os mesmos nas duas versões da prova.

As nove cenas são colocadas de modo a que cada uma alterne com cenas de categoria diferente. Assim, existem nove cenas:

- Três cenas de *Aflição* - que representam cenas que reflectem a aflição desencadeada pelo aspecto crítico da situação proposta no cartão. São apresentadas diferentes cenas com diferentes graus de intensidade de aflição, que se subdivide em *Aflição* e *Muita Aflição*, tendo em linha de conta as características da cena;
- Três cenas de *Realidade* – que representam acontecimentos que correspondem a diferentes modos de aceitação, ou de estratégia de resolução, da realidade proposta no cartão;
- Três de *Fantasia* – que apresentam acontecimentos que, pelo recurso à fantasia, constituem diferentes formas de fuga ao aspecto crítico proposto no cartão. Temos *fantasias viáveis*, que retratam situações que podem acontecer na vida da criança, e *fantasias mágicas*, que apelam à onipotência, e que representam diferentes possibilidades de elaboração de um certo sentido, num mundo único, que é próprio de cada criança e que nos dá a forma de vivência da experiência emocional evocada no cartão.

Para continuar as histórias propostas a criança deve escolher três das nove cenas apresentadas em cada cartão. Após esta selecção e organização das cenas em sequências, a criança deve contar a história que elaborou e que conduziu à escolha daquela sequência. Em suma, com base nas situações apresentadas pelas diferentes imagens contidas nos 7 cartões, as crianças são convidadas a elaborar uma história.

No Trabalho de Dissertação da Tese de Mestrado de Rute Pires (2001) com o título *Estratégias de elaboração da ansiedade nas respostas sequências de cenas à Prova Era uma vez...*, esta faz uma re-leitura das diferentes provas do *Era uma vez...*, tentando medir qual a estratégia encontrada pela criança para a elaboração da ansiedade, recorrendo à sequência das cenas. É uma interpretação do Teste Projectivo “*Era uma vez...*”, tendo por base a elaboração da ansiedade, privilegiando a sequência de cenas escolhidas como forma de dar continuidade aos episódios apresentados nos cartões da Prova Projectiva *Era uma vez...*

Este trabalho revela-se de importância vital para o nosso estudo na medida em que nos permite, através da sequência de cenas possíveis de organizar na Prova *Era uma vez...*, definir a forma como cada criança elabora a ansiedade (*Negação, Impossibilidade, Estratégia adaptativa Operacional e Estratégia com Equilíbrio Emocional*), permitindo-nos perceber qual o seu grau de tolerância perante situações novas que impliquem o recurso aos conhecimentos já previamente adquiridos, com os novos que vai experienciar, criando novos conceitos, ou melhor pensando.

Porque pensar é poder traduzir um afecto, não significado, não conhecido, fonte de ansiedade, em algo significado logo conhecido pelo recurso a uma determinada organização da vida mental e que conduz ao conhecimento facilitando a adaptação.

Esta escolha e organização das cenas do Prova *Era uma vez...* no estudo apresentado pela Pires (2001), pode conduzir ou á elaboração dos estados de ansiedade pelo recurso a uma sequência de cenas que ela qualificou como de *Estratégia Adaptativa Operacional* (EAO) ou *Estratégia com Equilibração Emocional* (EEE) e que conduzem à vivência da situação com o objectivo de a conhecer ou a estratégias não elaborativas pelo recurso à *Negação* (N) ou à *Impossibilidade* (I) que conduzem ao não pensamento.

Este trabalho da Rute Pires (2001), em relação à Prova *Era uma vez...* apresenta um novo caminho para a interpretação das respostas utilizadas pelas crianças, aquando da escolha das sequências possíveis, permitindo-nos perceber a forma como organizam o seu pensamento.

Este trabalho encerra um estudo sobre a identificação das quatro modalidades de elaboração da ansiedade nas sequências de cenas possíveis de organizar para que a criança dê continuidade aos enredos apresentados em cada cartão da Prova Projectiva *Era uma vez...* (Pires, 2001).

Este estudo traduziu-se numa facilitação do processo de interpretação das respostas utilizadas na Prova criando um conjunto de sequências de cenas possíveis de organizar no *Era uma vez...* e respectivas estratégias de elaboração da ansiedade.

Como já referimos o estudo da Rute Pires (2001) pretendeu identificar quatro modalidades de elaboração da ansiedade partindo da sequência de cenas escolhidas pelas crianças para cada um dos cartões da Prova *Era uma vez...* Assim, a criança escolhe três entre nove cenas e organiza-as numa sequência que permite continuar a história incompleta que lhe é apresentada no cartão. Este estudo centrou-se maioritariamente sobre as cenas escolhidas, de acordo com a respectiva categoria, *Aflição*, *Fantasia* e *Realidade* e a sua colocação em sequência. É esta escolha e a sequência que são “*determinantes fundamentais do significado a atribuir ao movimento interno de elaboração das emoções suscitadas pelos cartões da Prova*” (Pires, 2001, p. 99)

A sequência escolhida pelas crianças, dá-nos uma perspectiva da sua tomada de consciência do afecto, ou seja do movimento interno desencadeado na mobilização dos

recursos para lidar com os afectos sintetizando em três grandes modalidades em respostas emocionais:

1º - O reconhecimento do sofrimento conduz à procura de uma estratégia de acção adequada para resolver a situação que o desencadeia. Designou-se esta modalidade como *Estratégia Adaptativa Operacional* (EAO), que se traduz em sequências que englobam cenas de Aflição e de Realidade.

2º Face ao afecto doloroso a criança pode manifestar uma capacidade de recurso à fantasia. A utilização criativa da fantasia foi descrita e designada por Winnicott (1971/1986) como *fenómeno transaccional* que decorre numa área de experiência emocional, entre a fantasia e a realidade. Esta modalidade flexível e criativa foi designada como *Estratégia com Equilíbrio Emocional* (EEE). Traduz-se em sequências que englobam as três categorias de cenas, Aflição, Fantasia e Realidade, regra geral tendo na última posição uma cena de Realidade ou de Fantasia.

3º Finalmente, quando o reconhecimento do afecto doloroso não conduz a uma possibilidade de solução adaptativa, mas revela a incapacidade para uma resolução adequada, em que, de um modo geral, esse afecto se torna mais ameaçador, encontramos-nos perante uma modalidade que se designou como *Impossibilidade* (I) ou *Negação* (N). “Traduz-se em sequências que englobam cenas de Aflição, Fantasia e Realidade, terminando em cenas que expressam Aflição (podendo ser realidade quando esta traduz cenas dolorosas)” (Pires, 2001, p. 8 e 9).

A utilização ou o recurso a *Estratégias Adaptativas Operacional* (EAO) ou *Estratégias com Equilíbrio Emocional* (EEE), são o reflexo da existência de recursos pessoais para lidar com as situações ansiógenas ao contrário da modalidade *Impossibilidade* (I) ou *Negação* (N) que revela dificuldades na elaboração de situações que desencadeiam afectos dolorosos.

Esta definição está logicamente dependente da sequência dos cartões escolhidos pelas crianças, as quais são reveladoras da capacidade elaborativa dos afectos e logicamente da criação de conceitos que conduzem a respostas que funcionam como movimentos defensivos face às adversidades.

Este trabalho permitiu-nos, assim, analisar mais sistematicamente a elaboração da ansiedade perante as diversas cenas apresentadas ao longo da Prova *Era uma vez...*

Deste modo, a *Negação* traduz-se por movimentos internos que tem a finalidade de impedir a tomada de consciência dos aspectos perturbadores, defendendo o *ego* da experiência de ansiedade. Esta forma de elaboração revela dificuldades de resolução por

antecipação de uma resposta que se apoie nos conhecimentos anteriormente adquiridos, evitando a dor psicológica, negando a criança a existência do problema. Neste movimento a fantasia é utilizada como fuga face a situações dolorosas, não permitindo o reconhecimento do afecto perturbador, sendo esta utilizada para evitar o reconhecimento da experiência emocional dolorosa e não como forma de elaborar pelo recurso à representação mental de imagens simbolizadas e que permitem o reconhecimento do real pelo uso do fantástico. A realidade, aqui é utilizada como uma representação de cenas dolorosas dessa mesma realidade da qual a criança tenta fugir através da fantasia.

A *Estratégia Adaptativa Operacional* traduz, um movimento interno de reconhecimento da ansiedade e da tentativa de resolução dessa situação ansiógena pelo recurso a estratégias de acção que impliquem uma boa capacidade de adaptação. Nesta estratégia a criança utiliza cenas orientadas para a realidade como forma de combater o estado de ansiedade, visando uma resolução pragmática e eficaz das situações. A expressão dos afectos é possível, mas é controlada pela razão para conduzir a uma solução eficaz da situação que desencadeia os afectos.

A *Estratégia com Equilíbrio Emocional* traduz, tal como a anterior um movimento interno de reconhecimento da ansiedade mas nesta estratégia a criança utiliza a fantasia para equilibrar, de forma criativa e flexível a experiência dolorosa. Esta é uma forma harmoniosa de confronto com a ansiedade onde a fantasia e a realidade se conjugam de forma a proporcionar uma vivência criativa das situações ansiógenas.

A *Impossibilidade* corresponde a uma elaboração da ansiedade desencadeada pela história apresentada no cartão, a uma falha na resolução adaptativa. Aqui aparece o confronto com a experiência ansiógena para a qual não se consegue arranjar uma solução ficando a situação sem uma resolução.

O processo de operacionalização que conduziu às diferentes categorias teve por base o encadeamento das três cenas escolhidas para cada Cartão. Foram encontradas na totalidade 504 possibilidades de resposta para cada Cartão e 27 sequências de categoria de cenas na *Prova Era uma Vez...*

A indicação de cada uma das sequências de cenas possíveis de organizar na Prova é referida pelo número de cada cena e respectiva categoria, e a estratégia a que correspondem, em cada um dos sete Cartões e que consta do Anexo 1, da Tese de Mestrado de Pires (2001), com o nome de Sequências de Cenas Possíveis de Organizar

na Prova *Era uma vez...*, e respectivas Estratégias de Elaboração da Ansiedade (Anexo 5) Partindo desta sequência é possível definir para cada cartão a estratégia adaptada pela criança.

No entanto, pareceu-nos importante, no contexto do nosso estudo, definir uma forma de cálculo que nos permitisse saber o *Grau de Elaboração Emocional*, obtido por cada criança no conjunto de todas as cenas escolhidas e de todas as estratégias encontradas, para elaboração da situação apresentada em cada Cartão. A fórmula encontrada permitir-nos-ia quantificar os resultados. Para o efeito, elaborou-se, com base na sequência das cenas e das estratégias encontradas, uma equação na qual se pretendeu definir um perfil de elaboração da vida da emoção, respeitando as seguintes definições<sup>42</sup>:

- *Estratégia Equilíbrio Emocional* (EEE) – ao qual se atribuiu uma percentagem de 60%;

- *Estratégia Adaptativa Operacional* (EAO) -ao qual se atribuiu um valor percentual de 30%;

- *Negação* (N) e *Impossibilidade* (I) aos quais se atribuiu uma percentagem de 5%.

Assim, definimos para o cálculo da elaboração emocional a sequência das cenas elaboradas pela criança ao longo dos sete cartões e que podem ser EEE, EAO, N ou I (Sequência X nº de vezes que é escolhida por cartão) + (Sequência X nº de vezes que é escolhida por cartão) etc., a dividir por 7, obtendo uma média ponderada que define a respectiva elaboração emocional.

$$\frac{(EEE \times n^{\circ} \text{ de vezes que é escolhida}) + (EAO \times n^{\circ} \text{ de vezes que é escolhido}) + (I \times n^{\circ} \text{ de vezes que é escolhido}) + (N \times n^{\circ} \text{ de vezes que é escolhido})}{7}$$

---

7

= y *Grau Elaboração Emocional*.

Esta elaboração irá dar-nos uma estratégia global do teste na sua totalidade, o que nos permite definir qual das quatro elaborações (EEE, EAO, N ou I) a criança obteve.

---

<sup>42</sup> Esta estratégia foi pensada, tendo por base o trabalho de Mestrado de Pires (2001) e em consonância com a Prof. Doutora Teresa Fagulha.

Quantificou-se, ainda, que resultados de 0-20 seriam considerados como uma incapacidade de organização emocional podendo, consoante as sequências escolhidas, ser *Negação* ou *Impossibilidade*. Resultados de 21-30 definimos como *Estratégia Adaptativa Operacional* (EAO) e resultados de 31-60 definimos como *Estratégia com Equilíbrio Emocional* (EEE). Assim, desenhou-se uma modalidade que traduz o não reconhecimento do afecto doloroso – *Negação*, e três estratégias que envolvem o reconhecimento desse afecto perturbador, correspondendo a duas formas distintas de o elaborar – *Estratégia Adaptativa Operacional* e *Estratégia com Equilíbrio Emocional* – e a uma outra que se revela ineficaz enquanto elaboração resolutiva – *Impossibilidade* (Pires, 2001, p. 189).

Para a identificação destas 4 modalidades de elaboração da ansiedade, e tal como já referimos, tem-se em linha de conta a sequência das cenas possíveis realizada pela criança, para dar continuidade aos episódios apresentados nos Cartões da Prova *Era uma vez ...* bem como, pela sua colocação na sequência que permite à criança continuar a história do Cartão. Estas sequências são os determinantes fundamentais do significado a atribuir ao movimento interno de elaboração das emoções suscitado pelos cartões da prova.

### **Questionário aos pais (Anexo 6)**

Foi passado um questionário aos pais para se tentar perceber os hábitos de leitura da família e a forma como estes eram contextualizados.

### **Fichas de observação (Anexo 7)**

Nesta ficha, considerámos o nome da história e um espaço para registo de observações, como elementos descritivos dos acontecimentos mais relevantes, registados pelos educadores durante e após o espaço de narração do conto. Assim, serão anotados os comportamentos grupais, considerados diferentes do habitual (alterações na postura das crianças, e os comportamentos individuais). Relativamente a estes, procedeu-se ao registo de quem recontou, tendo-se anotado as principais reacções ao conto. Assim, foram considerados aspectos como: o pedido das crianças para leitura ou

novo reconto, pelo educador, e o respectivo número de ocorrências; os comentários realizados pela criança; o pedido de esclarecimento sobre palavras desconhecidas e sobre acontecimentos a que a criança atribuiu relevância.

Quadro n.º 3 - Instrumentos utilizados

	Pré-escolar		1º ano		2º ano	
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
T.I.C.L.		x				
M.P.C. Raven		x				x
Era uma vez		x				x
Questionário aos pais	x					
Ficha de Observação	x	x	x	x	x	x

O quadro n.º 3 pretende ser elucidativo dos instrumentos utilizados e do ano da sua aplicação.

### Reuniões com educadoras e professores

Foram realizadas reuniões trimestrais ao longo dos três anos, com os educadores e professores, coincidentes com o final de períodos, ou com o final do ano lectivo. No final do ano foram recolhidas todas as produções gráficas e os recontos que tinham sido gravados, bem como as folhas de registo onde eram anotados os aspectos mais relevantes verificados em cada história. É importante referir que em todos os desenhos foi solicitado às crianças que descrevessem o que tinham desenhado.

### Corpus de narrativas infantis lidas em contexto de sala de actividades/aula

Foi elaborado e entregue às educadoras um *corpus* de narrativas, seleccionado de acordo com os seguintes critérios: i) narrativas infantis de autores portugueses e ii) narrativas com um final explícito e fechado, na medida em que, de acordo com os objectivos do nosso estudo, não deveria ser deixado para a criança a escolha do final, dado que essa decisão poderia criar outras ansiedades relativas a uma situação que fica em aberto, podendo parecer à criança, não ter solução. Grande parte destas obras foi

seleccionada a partir das sugestões de Leitura, do Ministério da Cultura e do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, no ano de 2000, com o título *Literatura para a Infância e a Juventude*, complementada com as sugestões da bibliotecária da Ludoteca da Biblioteca Municipal de Coimbra. Esta selecção comporta obras de ficção narrativa e dramática e que todos os títulos que a integram são, como já anteriormente foi referido, de autores Portugueses de diferentes épocas. Compreende grandes clássicos da literatura para a infância, embora também se tenham privilegiado produções mais recentes. Procurou-se um *corpus* o mais diversificado possível, contemplando não só alguns textos clássicos que colocam ênfase no monoculturalismo, mas também se privilegiou outros textos que apelam ao multiculturalismo, por ser essa, em nosso entender, a forma mais actual de falar sobre a nossa sociedade.

Leite e Rodrigues (2000), na obra *Contar um conto acrescentar um ponto*, apontam para o multiculturalismo crítico dos contos, que permite às crianças vindas de grupos sociais e culturais diversos, ser educadas para um bilinguismo cultural, onde a par da sua cultura de origem, a criança desenvolve atitudes de alternativa e de respeito pelo outro através do conhecimento crítico e contextualizado de outras culturas, passando ao exercício de uma democracia representativa. Deste modo, o conto, a par da sua faceta de campo do imaginário, veicula uma determinada ordem social, valores morais, comportamentos e atitudes padronizados por determinados contextos culturais.

A literatura para a infância, como qualquer outra produção cultural, não é ideologicamente neutra. Assim, procuramos recorrer a um *corpus* que permitisse o desenvolvimento do imaginário, através de um leque múltiplo de imagens significadas e do contacto com as culturas do passado e do presente. Pretendemos, com esta diversidade, promover também uma reflexão crítica dos factos narrados, enquadrando-os na sua época, sem que para tal se tenha que aniquilar o encantamento que a leitura de uma obra literária suscita (Leite & Rodrigues, 2000).

Assim, e ainda segundo Leite e Rodrigues (2000), podemos agrupar os livros em duas categorias. Os livros clássicos, emanados do conto tradicional, que não têm em linha de conta a diversidade cultural, mas que transmitem valores e crenças que devem ser reflectidos e esclarecidos por forma a pensarmos sobre tempos menos esclarecidos; e os livros multiculturais, que valorizam o respeito pela cultura na sua diversidade, são livros simbólicos sobre multiculturalismo. Ambos apresentam narrativas pedagógicas com o objectivo de desenvolver o significado do monoculturalismo e do multiculturalismo como forma de significar a comunicação entre diversos modos de

pensar uma mesma cultura que é aquela na qual a criança se desenvolve, mas promovendo também o contacto com diferentes experiências culturais.

Deste modo, e citando Azevedo (2003), *“cremos firmemente que a criança é desde o seu nascimento, uma exploradora nata de literacia, que aprende a ser e a relacionar-se com os outros por meio da linguagem e que o texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas constitui para ele um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo. Intimamente ligado a uma dimensão lúdica e primitiva da palavra, o texto literário permite a concretização de mundos possíveis, imaginários e alternativos, os quais, não podendo graças ao princípio da ficcionalidade, ser lidos como espelho do mundo empírico e histórico – factual em que se situam os seus leitores, mantém todavia, com esse mundo uma relação mediática”* (p. 9). Assim, o texto é considerado como um representante privilegiado do autêntico capital cultural significado.

Nesta selecção procurou-se uma adequação à faixa etária a que os livros se destinavam, embora consideremos que uma mesma obra pode proporcionar idêntico prazer a leitores de diferentes idades. Todavia, cada faixa etária tem interesses que podem ser mais próximos e competências linguísticas também mais aproximadas. Estas propostas de leitura não são mais do que um instrumento de referência, na certeza de que a relação de cada leitor concreto com um livro particular é única e irrepetível e com a convicção de que ler um livro ou ouvir uma história é uma aventura, que para além do prazer e enriquecimento pessoal é um passo na humanização de cada indivíduo e uma fonte privilegiada de imagens significadas. A faixa etária contemplada neste estudo começa com crianças de cinco anos, fase na qual a supremacia do imaginário dá lugar a uma sistematização lógica do real quotidiano, atribuindo menos importância ao fantástico, consubstanciando-se o gosto pelo pormenor e a relação entre o imaginário e o real é procurada em detalhe de teor simbólico, que parece justificar os eventos concretos. Nesta fase a criança pede ao educador que lhe conte histórias. Tem uma versão preferida das histórias e geralmente só gosta dessa, por questões de identificação (Albuquerque, 2000), passando a ser um agente muito mais interventivo no processo relacional entre o leitor/contador e o ouvinte/aprendiz de novos mundos.

Aos 6 anos, com o início da escolaridade o contador de histórias já não é somente o professor ou os pais, mas a própria criança que lê e narra as suas histórias. Aos 7 anos, e pelo peso da imposição do real quotidiano em detrimento do imaginário, a criança envolve-se cada vez mais em explicações reais sobre o mundo, perdendo a partir

desta idade o fantástico em detrimento do real. Nos quadros 4, 5 e 6 apresentamos a listagem das obras a trabalhar, por cada ano de escolaridade.

Quadro n.º 4 - Listagem das Obras a Trabalhar

Títulos	Ano Pré-Escolar (2000/2001)
<i>Os Pés pequenos</i>	x
<i>O casamento da Gata</i>	x
<i>Os Ovos Misteriosos</i>	x
<i>As Três Fiandeiras</i>	x
“Histórias da Carochinha” in <i>Contos Populares Portugueses</i>	x
<i>A Bruxa Magrizela</i>	x
<i>O Rato do Campo e o Rato da Cidade</i>	x
<i>A Gata Tareca e outros Poemas Levados da Breca</i>	x
“O Coelho Branco” in <i>Contos Populares Portugueses</i>	x
“A Formiga e a Neve” in <i>Contos Populares Portugueses</i>	x
<i>Um Ladrão debaixo da Cama</i>	x
“Os dois Gatos” in <i>Fábulas e Contos para Crianças</i>	x
“A Velha e os Lobos” in <i>Contos Populares Portugueses</i>	x
“O Rabo do Gato” in <i>Contos Populares Portugueses</i>	x
“História do Grão de Milho” in <i>Contos Populares Portugueses</i>	x
<i>Os Dez Anõezinhos da Tia verde Água</i>	x
“O Príncipe Sapo” in <i>Contos Populares Portugueses</i>	x
“Conto Infantil” in <i>Fábulas e Contos para Crianças</i>	x

Nota: As referências completas de cada obra são remetidas para a Bibliografia passiva, no final do trabalho.

Quadro n.º 5 - Listagem das Obras a Trabalhar

Títulos	1º Ano E.B. (2001/2002)
“O Pintainho reboludo e o seu mano miúdo que enganou a raposa manhosa e vaidosa” in <i>O Senhor ovo Gordo e o senhor ovo magro e outras histórias</i>	X
<i>ABC</i>	X
“A fada Desastrada” in <i>A Fada Desastrada</i>	X
“Os figos maravilhosos” in <i>O príncipe Luís e outras histórias.</i>	X
<i>A Galinha Medrosa</i>	X
“A Raposa e o Lobo” in <i>Histórias tradicionais Portuguesas</i>	X
“O senhor curtinho e o senhor comprido e as meninas” in <i>A fada Desastrada</i>	X
“O Pinto burrachudo” in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>	X
<i>O Elefante Cor de Rosa</i>	X
“História do Príncipe Luís” in <i>O príncipe Luís e outras histórias.</i>	X
“Aventura de uma Gotinha de água” in <i>O Senhor ovo Gordo e o senhor ovo magro e outras histórias</i>	X
“O Mocho e o Lobo” in <i>Histórias tradicionais Portuguesas</i>	X
“O peixinho encantado” in <i>Histórias tradicionais Portuguesas</i>	X
“O príncipe com orelhas de burro” in <i>Histórias tradicionais Portuguesas</i>	X
“Dom Caio” in <i>Histórias tradicionais Portuguesas</i>	X
“O Aprendiz de Mago” in <i>Histórias tradicionais Portuguesas</i>	X
“O rei Turco” in <i>O príncipe Luís e outras histórias.</i>	X
<i>A história da aranha Leopoldina</i>	X
“O caranguejo verde” in <i>Histórias que apanharam Bichos</i>	X
<i>Corre, corre cabacinha</i>	X
“O caçador caçado” in <i>Histórias que apanharam Bichos</i>	X
<i>Perlímpimpim Perlímpimpão</i>	X
“Mestre Grilo cantor” in <i>Histórias que apanharam Bichos</i>	X
“O senhor Ovo Gordo e o Senhor ovo Magro” in <i>O Senhor ovo Gordo e o senhor ovo magro e outras histórias</i>	X
“O fraganito” in <i>Contos Tradicionais Portugueses para crianças</i>	X
“A menina dos cabelos de fumo” in <i>A Fada Desastrada</i>	X
<i>O rato do campo e o rato da cidade</i>	X
“A finura da raposa” in <i>Contos Tradicionais Portugueses para crianças</i>	X

Nota: As referências completas de cada obra são remetidas para a Bibliografia passiva, no final do trabalho.

Quadro n.º 6 - Listagem das Obras a Trabalhar

Títulos	2º Ano E. B. (2002/2003)
“A flor azul” in <i>A Flor Azul</i>	x
“Um criado esperto” in <i>Fiz das pernas coração</i>	x
“O meio galo” in <i>O meio Galo</i>	x
“Gira Mundo” in <i>Era uma Vez</i>	x
“A Tulipa e a Violeta” in <i>A Flor Azul</i>	x
“Raposinha Gaiteira” in <i>Fiz das pernas coração</i>	x
“As vozes dos Animais” in <i>A Flor Azul</i>	x
“A Corsa da maça de Ouro” in <i>Fiz das pernas coração</i>	x
“Uma Vaca chamada estrelinha” in <i>O meio Galo</i>	x
“A Ponte” in <i>A Flor Azul</i>	x
“As senhoras das Mantilhas de Seda” in <i>Fiz das pernas Coração</i>	x
“Linda Branca” in <i>Fiz das pernas Coração</i>	x
<i>A Caixa</i>	x
“Dois inimigos que ficaram amigos” in <i>A flor Azul</i>	x
“Chegou a Primavera” in <i>Era uma Vez</i>	x
“Conto da Pêra de Ouro” in <i>Fiz das pernas coração</i>	x
<i>Branca Flor, o Príncipe e o Demónio</i>	x
“Sr. Roberto, o Burro das Barbas” in <i>A Flor Azul</i>	x
“O sapo e a Raposa” in <i>Fiz das Pernas Coração</i>	x
“Os nove Mandriões” in <i>O meio Galo</i>	x
“Meninos de todas as cores” in <i>O meio Galo</i>	x
“O príncipe Bezerra” in <i>Fiz das pernas coração</i>	x
“A Moura Cassima” in <i>Fiz das pernas coração</i>	x
<i>O Gato e o Escuro</i>	x
<i>O Dragão</i>	x
<i>A Vassoura Mágica</i>	x

Nota: As referências completas de cada obra são remetidas para a Bibliografia passiva, no final do trabalho.

### 5.7.2. Procedimentos

Este estudo envolveu a participação de duas educadores de Infância e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas apresentam como grau académico uma licenciatura.

O grupo de crianças escolhido ouviu histórias infantis durante três anos. No Jardim-de-infância no ano de 2001, entre Fevereiro e Julho. No 1º ciclo entre Outubro de 2001 e Junho de 2002 e entre Outubro de 2002 e Junho de 2003.

Foi elaborada uma pequena história pessoal de cada criança, tendo-se pretendido definir as condições sócio-económicas do agregado familiar, local de inserção comunitário (rural ou urbano) e hábitos mais frequentes de ocupação de tempos livres da família.

Obtida a autorização institucional para o desenvolvimento do trabalho de investigação, foi também dado a conhecer, através de uma circular com pedido de autorização e de uma reunião individual com cada pai, a dinâmica a imprimir. Durante a referida reunião estiveram presentes a educadora e o responsável da Instituição. Os pais foram informados de que as crianças seriam submetidas a várias avaliações, sendo também clarificada a dinâmica da introdução dos momentos de leitura dinamizados pela investigadora. Aos pais foi pedido o preenchimento de um pequeno questionário, visando obter informações relativas aos seus hábitos de leitura e respectivos modos, nomeadamente, a leitura para os filhos, assim como a quantificação do número de livros infantis existentes na biblioteca familiar.

Aos educadores e professores foi explicado, no início do ano lectivo, que se pretendia realizar um estudo com o seu grupo de crianças visando procurar perceber se estas, pelo facto de ouvirem um conjunto de histórias, desenvolviam uma melhor capacidade de, em situações novas ou problemáticas, encontrar uma solução sem grande recurso à não elaboração, por *Impossibilidade* ou *Negação*. Para o efeito, pretendia-se criar no contexto de sala a “Hora do Conto”, destinada a contar e a ouvir as histórias. Este espaço teria de estar ritualizado, sendo que a sua dinamização deveria ocorrer uma vez por semana, à mesma hora e no mesmo dia. Pretendia-se, assim, criar um compromisso entre as crianças e o professor. As histórias, exclusivamente, de autores portugueses foram previamente seleccionadas, calendarizadas e fornecidas em formato livro. Após leitura/narração da história o livro era colocado na estante dos livros a fim da criança poder manuseá-lo à sua vontade. Procurou-se que este espaço surgisse

associado ao desejo e à magia que povoa a infância sempre que um adulto lê histórias para a criança, despertando o espaço da fantasia e do sonho. Oferecemos às crianças a possibilidade de se espantar e de se deixar maravilhar pelas histórias narradas, usando a escola como espaço privilegiado para a valorização do acto de ler como algo que se desenvolve no interior de cada um, e que promove as aprendizagens (Sousa, 1999).

Aos educadores foi, ainda, explicado que o acesso à informação sobre a capacidade de elaboração implicava uma avaliação das crianças, através de três Testes diferentes e em duas situações distintas.

Uma das preocupações colocadas, nesta fase, pelos educadores e professores, prendia-se com necessidade de saber se as suas crianças iriam ser melhores alunos que as outras. Foi nossa preocupação explicar que se pretendia avaliar o grau de elaborar emocional e a capacidade de adaptação em termos afectivos, das crianças, bem como, a sua capacidade de elaboração do pensamento, partindo do uso de um maior conjunto de imagens mentais significadas, fornecidas pelas narrativas.

Foi solicitado aos educadores e professores que preparassem previamente a história, a lessem ou a contassem sem recurso a dramatização ou a outros artefactos (como cenários, luzes, etc.). A história foi ouvida pelas crianças dispostas em torno do educador, sendo que este deveria estar fisicamente próximo delas. No final, a cada criança era proposta a realização de um desenho ou a narração espontânea da história. O professor deveria, ainda, pedir à criança que lhe explicasse o que tinha desenhado, fazendo esse registo no próprio desenho. O objectivo foi permitir à criança uma reelaboração da narrativa gráfica e criar cumplicidades com o educador.

### ***Testes***

A aplicação das provas foi efectuada na íntegra pela autora desta dissertação, tendo sempre um carácter individual. Desenvolveu-se num espaço familiar às crianças, em cada instituição, preparado para o efeito, e com conforto e boas condições de ventilação e iluminação, necessárias, sem barulho e sem interrupção por parte de terceiros. Nenhum encarregado de educação ou educador mostrou qualquer resistência na passagem destas provas, nem as crianças mostraram recusa em participar.

***Leitura/narração e exploração das histórias***

As histórias foram apresentadas às educadoras e professoras, em formato livro, e acompanhadas por um cronograma (Anexo 7), que teve em consideração o calendário escolar, onde constavam o título, a respectiva data em que deveriam ser contadas e um pequeno poema que antecedia o espaço da narração. Estes versos iniciais tinham por finalidade acalmar o grupo e mais tarde ser um sinal para que a criança pudesse identificar o espaço da história.

As histórias, tal como já foi referido, foram contadas uma vez por semana, no mesmo dia e à mesma hora. Este tempo foi contemplado no plano de sala, fazendo a “Hora do Conto” parte integrante do plano curricular.

Os grupos/turma de crianças de onde foi extraída a nossa amostra foram sujeitos à leitura das obras, construindo-se um espaço de leitura (espaço físico e temporal) e definindo-se, ritmos e espaços que permitam a elaboração de esquemas de compromisso. No contexto do estabelecimento deste compromisso entre a criança e o educador, foi pedido no final de cada leitura/narração que cada criança elaborasse um pequeno desenho. Este foi descrito, perspectivando-se, neste contexto, a narrativa gráfica como forma de comunicação, como uma tentativa de compreensão do texto escutado e como forma de estreitamento de laços entre o contador e o ouvinte.

Assim, os educadores propuseram às crianças a realização de um desenho sobre a narrativa escutada e de forma muito discreta e aparentemente desinteressada, indagaram sobre os conteúdos da narrativa gráfica por elas desenhados. Esta descrição ficou registada no desenho, como se se tratasse de um reconto gráfico do que tinham escutado. Às crianças foi também apresentada a possibilidade de recontarem em voz alta, para o educador, a narrativa escutada ou somente um episódio dessa mesma história. Esta ficou gravada em registo áudio. As crianças puderam, também, optar por “nada” fazerem. Todos estes comportamentos eram igualmente objecto de registo numa folha criada para o efeito e que designámos de “Ficha de observação” (Anexo nº 7).

6. CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS





## 6.1. Introdução

Como referimos no capítulo anterior, este é um estudo longitudinal, em que, apesar dos cuidados colocados na selecção da amostra, tendo em conta a manutenção dos sujeitos ao longo dos três anos do estudo, nos deparámos com uma mortalidade elevada da mesma. Assim sendo, neste capítulo serão apresentados apenas os dados das crianças que permaneceram no estudo durante os 3 anos, isto é, 22 crianças (6 do sexo masculino e 16 do sexo feminino).

Como podemos analisar a partir dos quadros 4, 5 e 6, respectivamente, foram contadas 18 histórias no ano lectivo de 2000/2001, 28 no ano lectivo de 2001/2002 e, no ano de 2002/2003, 26 histórias, num total de 72 histórias, todas de autores portugueses, contemplando, no seu *cânone*, contos tradicionais e contos de autor. Estas foram lidas/contadas, de acordo com os procedimentos atrás descritos, e em contexto de sala de jardim-de-infância ou sala de aula. A partir delas foram também realizadas produções gráficas, num total de 1270, ou pequenas histórias recontadas, num total de 84, dados que recolhemos e foram posteriormente objecto de análise. Todas as crianças ouviram as mesmas histórias. Pretendeu-se que estas fossem perspectivadas como uma actividade da língua materna. Assim, a escola foi um espaço da partilha de conhecimento das “minhas coisas”<sup>43</sup>.

Após a leitura de cada narrativa foram registados na “Ficha de Observação”, (Anexo 7) pelos Educadores/Professores, os comportamentos verificados durante a leitura, não se tendo observado nunca qualquer comportamento que, pela sua anormalidade, pudesse perturbar a actividade ou fosse perturbador dos intervenientes.

Para além dos comportamentos registados nesta “Ficha de Observação”, todas as crianças realizaram desenhos ou recontaram a história previamente escutada. É de salientar que se verificaram 84 recontos, na sua maioria realizados a partir do final do primeiro ano e durante o segundo ano, altura em que normalmente a linguagem oral e escrita adquirem um significado preponderante como forma privilegiada de representação do mundo. Constatou-se que se recontaram predominantemente as histórias que apresentavam refrões ou estavam escritas em verso, pelo que se pode inferir que os esquemas rimáticos, rítmicos e repetitivos facilitaram o gosto pelo reconto.

---

<sup>43</sup> Esta expressão aparece de forma insistente no relato das histórias que as crianças elaboraram no Teste projectivo *Era Uma Vez...*

No entanto, as crianças gostaram preferencialmente de desenhar. O desenho era um espaço mais íntimo, constituindo um bom mediador, para a expressão de alguns medos ainda não significados, procurando, na comunicação com o educador, dado que se desenha sempre para alguém, uma tentativa de significação das angústias, assim, como uma procura de alguém que pela capacidade de *revêrie*, possa transformar o medo em confiança, a angústia em satisfação.

Assim, o reconto gráfico ou oral apareceu como um facilitador da comunicação das angústias, servindo como um espaço transitivo que medeia o mundo do sujeito e o mundo do quotidiano, sendo um espaço de representação e de significação do real, que não pode ser ignorado dado o seu poder elaborativo, em termos mentais.

Dada a relevância das narrativas para uma melhor compreensão das estratégias de elaboração emocional utilizadas pelas crianças, apresentaremos, de seguida, algumas considerações sobre as mesmas.

## 6.2. Análise das Narrativas Gráficas e Oraís

A “Hora do Conto” constituiu um espaço com características comunicacionais muito especiais que implicaram processos sociais e individuais plenos de significados e de significação afectiva. Esta dinâmica de comunicação implicava não só a transmissão da mensagem contida nos textos lidos, mas o significado que o leitor e o ouvinte lhe atribuem e que foi possível analisar na obras executadas pelas crianças, tanto no desenho gráfico como no reconto, onde a criança projecta não só a sua própria interpretação da mensagem recebida, mas também a relação que estabeleceu com o leitor/educador e o próprio texto escutado. Este aspecto vincutivo e relacional do papel da criatividade plástica reveste-se de uma importância vital porque nos fala da forma como a criança desenvolve as suas competências (Coquet, 1995).

Estas narrativas (gráficas e oraís) são, assim, o resultado da construção da cadeia associativa de imagens que a criança elabora de forma a construir a sua história, passando a estruturar-se segundo um princípio funcionalista do pensamento. Elas obedecem a um conjunto selectivo de imagens, que servem de testemunho de uma determinada participação da criança num grupo social. Este conjunto de imagens obedece por sua vez a uma certa coerência simbólica que liga entre si as imagens de um mesmo desenho e este à imagem que o desencadeou, sendo simultaneamente reflexo de uma certa individualidade e cultura.

Assim, a narrativa gráfica e a oral reflectem o pensamento criativo e são a projecção e a elaboração do objecto feito pela criança, perdendo o objecto como coisa indiscriminada, ganhando expressão como linguagem simbólica, como reflexo de um certo imaginário. Assim, e a título exemplificativo transcrevemos uma narrativa oral e uma narrativa gráfica elaboradas após a audição da história “A Ponte”. Fazendo uso da sua competência narrativa a criança diz: *“Esta história já é muito velha. Foi a minha avó que contou ao meu pai, e foi a minha bisavó que contou à minha avó e fala sobre um menino chamado João mentiroso, que disse que tinha visto um cão que era do tamanho de um burro, depois do tamanho normal, e depois que não tinha visto o cão.*

*- Por que disse a verdade? (perguntou o professor)*

*Porque o pai disse que o mentiroso... e, e que havia uma ponte e quem lá passasse e fosse mentiroso caía para o rio. E o João ficou com medo e quando chegou à ponte ficou parado no início da ponte e depois disse a verdade e passou a ponte a correr com o pai.*

*- Não! Ele passou a correr sozinho, (disse outra menino).*

*- Pois foi sozinho, mas o pai estava lá com ele. E ele aprendeu a nunca mais mentir.*



Fig.11

Importa ver que, quer na história acima narrada, quer através da narrativa gráfica (fig. 11), verificamos que a criança transforma o real pela atribuição simbólica de uma nova significação desse real. Este é, a título ilustrativo, um bom exemplo da forma como a criança consegue, pelo uso conjugado da comunicação entre o professor, o texto e ela mesma, elaborar uma nova resposta que reflecte a sua compreensão dessa mesma

realidade, funcionando como um conhecimento que vai reflectir uma determinada coerência simbólica do real.

Percebemos então que a problemática da mentira, abordada no conto “A ponte”, parece uma forma fácil de obter alguns benefícios ou de evitar a assunção de algumas responsabilidades. Para evitar o castigo, ou ter de o enfrentar sozinha, a criança realiza o desejo de passar a ponte, mas de mão dada com o pai. Veja-se como a criança altera a sequência narrativa, introduzindo na passagem da ponte (no “momento da verdade”) a figura do pai que na história real narrada é inexistente. Assim, as narrativas gráficas e orais assumem uma fragmentação do texto narrativo, interpretado pelos elementos significativos para a criança, reconstruindo esta a acção descrita mas imprimindo-lhe um significado próprio que reflecte, também, um património cultural, porquanto o seu contexto cultural consagra a verdade como um valor.

Todo este movimento implica uma cadeia associativa de imagens que envolvem quer as que a criança retira do texto escutado, quer as que habitam o seu imaginário, quer ainda e aquelas que socialmente lhe transmitimos, resultando numa elaboração mental, única que representa as características essenciais do sujeito.

Neste caso específico verifica-se que a criança realiza um movimento reparador, onde não só representa o herói a passar a ponte, voltando as costas à mentira, mas também se faz acompanhar pelo adulto/pai, que lhe segura a mão, num movimento de reconciliação e também de confiança básica nessa personagem que traz para a narrativa. A criança usa desta forma uma *Estratégia de Equilíbrio Emocional*, que pressupõe o reconhecimento da situação problemática e a identificação do problema, com recurso a uma solução através da qual pode alterar o real, usando o poder do simbólico para encontrar a resposta para a situação que o angustiava. Esta elaboração traduz uma aprendizagem que não obriga a enfrentar o real de uma forma tão crua, mas a fantasiar esse mesmo real e a nele encontrar respostas. Assim, a criança, mesmo assumindo a sua mentira, não passa sozinha a ponte, pois recria o castigo e procura no adulto a confiança que a impedirá cair e/ou lhe amparará uma eventual queda.

Deste modo, as narrativas gráficas e orais, e as verbalizações que as acompanham permitem-nos ver como a criança vive, pela imaginação, os enredos, as personagens, os valores, as ideias contidas nas histórias narradas e nos traços gravados no papel. Observámos ouvintes atentos aos relatos e vimos que, embora fascinados e espantados com algumas das histórias, as crianças sempre usaram estas representações como um espaço projectivo e transformador dos conteúdos veiculados de modo a

contextuá-los na sua realidade. As suas produções eram norteadas pelas suas preocupações, reproduzindo imagens que reflectem a sua realidade quotidiana e fantasiada.

Os desenhos ficam impressos no papel como as aprendizagens ligadas às representações das coisas ficam tatuadas na mente, inaugurando o processo de simbolização, o qual permite ao sujeito integrar de forma dinâmica o interno no externo, o mundo das imagens mentais no mundo do real, lançando-o no ritual iniciático da palavra, promovendo o mundo da comunicação e da relação.

A título ilustrativo apresentamos algumas dessas narrativas gráficas e as suas legendas, a fim de exemplificarmos a riqueza simbólica contida em cada uma.



Fig.12

A representação do fantástico é permanente nesta narrativa gráfica. Nela podemos ver que se enfatiza o lado escuro do real onde a bruxa faz as suas maldades. O sol tem um ar zangado, o céu um ar de mau tempo, mas é aqui que os objectos têm forma. Dentro da casa, os objectos são indefinidos e amorfos, como se a consistência estivesse do lado da bruxa Magrizela que, apesar de tudo, é um elemento de identificação do lado mais “escuro” desta criança que ela assume, identificando-se a ela.



Fig. 13

Tenha-se em consideração que a cor desta narrativa é o elemento dominante e as personagens estão felizes. Ainda que o príncipe continue a ser "príncipe sapo", preservando do seu passado mais feio as pernas grandes e arqueadas, note-se como ele é representado como um elegante cavalheiro que segura na mão da sua amada.

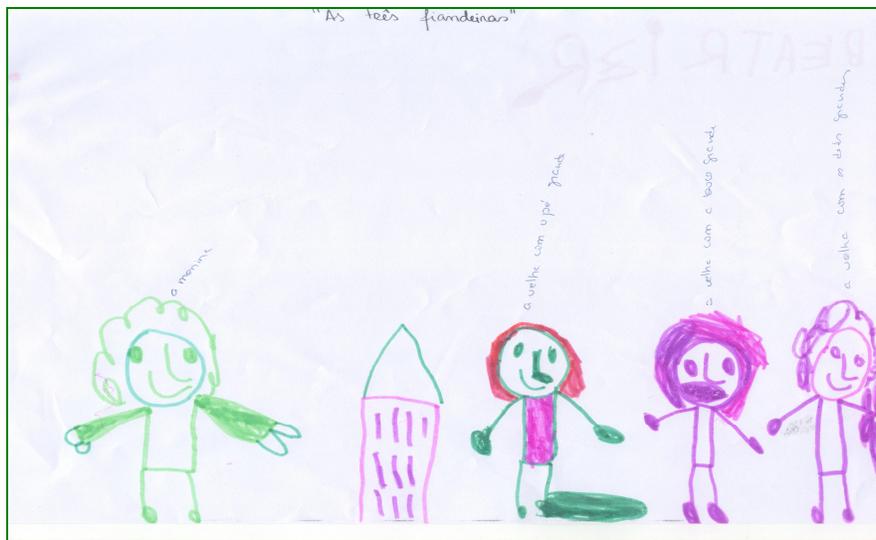


Fig. 14

O herói desta história tem, entre si e os seus elementos feéricos, a casa, o local das provas, como se nos quisesse dizer que percebeu a necessidade de aceitar realizar as tarefas que lhe vão sendo propostas para poder ser ajudado.

Tendo em consideração a análise das produções gráficas, e dado estas serem um material de inegável importância para a compreensão da estratégia de elaboração do

mundo da emoção por parte da criança, apresentamos, o quadro 7 que refere o número de desenhos que foram realizados na sequência da audição de cada história, num total de 1270. Este número de narrativas gráficas espelha o entendimento do espaço do conto como um lugar privilegiado de comunicação e de significação de imagens culturalmente significadas, pelos textos e pelo narrador. Estas narrativas aumentam a capacidade da criança criar imagens mentais que lhe permitem uma organização e sequenciação do pensamento que conduzem à elaboração de novos conceitos e a uma melhor *Estratégia com Equilíbrio Emocional* em situação de ansiedade. Estas crianças utilizam assim as ideias e os valores contidos no conto para reinventar o seu mundo, para significar, desenvolvendo o pensamento criativo.

Quadro n.º 7 - Listagem do número de desenhos produzidos por história

Títulos	Escola 1	Escola 2	total
<i>Os Pés pequenos</i>	x	7	7
<i>O Casamento da Gata</i>	14	7	21
<i>Os Ovos Misteriosos</i>	10	7	17
<i>As Três Fiandeiras</i>	11	7	18
<i>Histórias da Carochinha</i>	15	7	22
<i>A Bruxa Magrizela</i>	4	5	9
<i>O Rato do Campo e o Rato da Cidade</i>	10	7	17
<i>A Gata Tareca e outros Poemas Levados da Breca</i>	x	7	7
<i>O Coelho Branco</i>	14	7	21
<i>A Formiga e a Neve</i>	14	7	21
<i>Um Ladrão debaixo da Cama</i>	14	7	21
<i>“Os dois Gatos” in, Fábulas e Contos</i>	13	7	20
<i>A Velha e os Lobos</i>	13	7	20
<i>O Rabo do Gato</i>	13	7	20
<i>A História do Grão de Milho</i>	14	7	21
<i>Os Dez Anõezinhos da Tia verde Água</i>	11	7	18
<i>O Príncipe Sapo</i>	15	7	22
<i>“Conto Infantil” in Fábulas e Contos</i>	x	7	7
<i>“O Pintainho reboludo e o seu mano miúdo que enganou a raposa manhosa e vaidosa” in O Senhor Ovo Gordo e o Senhor Ovo Magro e outras Histórias</i>	15 (2)	7 (13)	22
<i>ABC</i>	15 (3)	7 (6)	22

“A Fada Desastrada” in <i>A Fada Desastrada</i>		7 (5)	7
“Os Figos Maravilhosos” in <i>O príncipe Luís e outras Histórias.</i>		7	7
<i>A Galinha Medrosa</i>		4	4
“A Raposa e o Lobo” in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>	15 (2)	4	19
“O senhor curtinho e o senhor comprido e as meninas” in <i>A Fada Desastrada</i>		7 (9)	7
“O Pinto Borrachudo” in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>		7 (9)	7
<i>O Elefante Cor de Rosa</i>	15 (3)	7 (2)	22
“História do Príncipe Luís” in <i>O Príncipe Luís e outras Histórias.</i>	15 (2)	7 (2)	22
“Aventura de uma Gotinha de Água” in <i>O Senhor ovo Gordo e o Senhor Ovo Magro e outras Histórias</i>	15 (3)	7	22
“O Mocho e o Lobo” in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>	15 (1)	7	22
“O peixinho encantado” in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>	15 (1)	7 (1)	22
“O príncipe com orelhas de burro” in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>	15 (2)	7 (1)	22
“Dom Caio” in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>	15 (2)	4	19
“O Aprendiz de Mago” in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i>	15 (3)	4	19
“O rei Turco” in <i>O Príncipe Luís e outras Histórias.</i>	15	3	18
<i>A história da Aranha Leopoldina</i>	15 (3)	x	15
“O caranguejo verde” in <i>Histórias de Bichos</i>	15 (3)	x	15
<i>Corre, corre cabacinha</i>	15 (3)	x	15
“O caçador caçado” in <i>Histórias de Bichos</i>	15 (3)	x	15
<i>Perlímpimpim Perlímpimpão</i>	15(3)	x	15
“Mestre Grilo cantor” in <i>Histórias de Bichos</i>	15 (3)	x	15
“O senhor Ovo Gordo e o Senhor Ovo Magro” in <i>O Senhor Ovo Gordo e o Senhor Ovo Magro e outras Histórias</i>	15 (3)	7 (1)	22
“O fraganito” in <i>Contos Tradicionais Portugueses para Crianças</i>	15 (2)	7 (1)	22
“A Menina dos Cabelos de Fumo” in <i>A Fada Desastrada</i>	15 (2)	7 (2)	22
<i>O Rato do Campo e o Rato da Cidade</i>	15 (2)	7 (2)	22
“A Finura da Raposa” in <i>Contos Tradicionais Portugueses para Crianças</i>	15 (3)	5	20
“A Flor Azul” in <i>A Flor Azul</i>	15 (7)	x	15
“Um Criado Esperto” in <i>Fiz das Pernas Coração</i>	15 (7)	7	22
“O Meio Galo” in <i>O Meio Galo</i>	15(7)	6	21
“Gira Mundo” in <i>Era uma Vez</i>	15 (6)	7	22

“A Tulipa e a Violeta” <i>in A Flor Azul</i>	15 (6)	7	22
“Raposinha Gaiteira” <i>in Fiz das Pernas Coração</i>	15 (6)	x	15
“As vozes dos Animais” <i>in A Flor Azul</i>	15 (9)	7 (5)	22
“A Corsa da Maça de Ouro” <i>in Fiz das Pernas Coração</i>	15 (8)	6	21
“Uma Vaca chamada Estrelinha” <i>in O Meio Galo</i>	15 (4)	6	21
“A Ponte” <i>in A Flor Azul</i>	15 (7)	x	15
“As Senhoras das Mantilhas de Seda” <i>in Fiz das Pernas Coração</i>	15	5	20
“Linda Branca” <i>in Fiz das Pernas Coração</i>	15 (8)	x	15
<i>A Caixa</i>	15 (8)	x	15
“Dois Inimigos que ficaram Amigos” <i>in A Flor Azul</i>	15(3)	x	15
“Chegou a Primavera” <i>in Era uma Vez</i>	15 (7)	7 (3)	22
“Conto da Pêra de Ouro” <i>in Fiz das Pernas Coração</i>	15 (6)	x	15
<i>Branca Flor, o Príncipe e o Demónio</i>	15 (8)	7 (4)	22
“Sr. Roberto, o Burro das Barbas” <i>in A Flor Azul</i>	15 (8)	x	15
“O Sapo e a Raposa” <i>in Fiz das Pernas Coração</i>	15 (8)	x	15
“Os nove Mandriões” <i>in O Meio Galo</i>	15 (10)	7 (2)	22
“Meninos de todas as Cores” <i>in O Meio Galo</i>	15 (7)	x	15
“O príncipe Bezerra” <i>in Fiz das Pernas Coração</i>	15 (8)	7 (2)	22
“A Moura Cassima” <i>in Fiz das Pernas Coração</i>	15 (8)	x	15
<i>O Gato e o Escuro</i>	15 (8)	x	15
<i>O Dragão</i>	15 (8)	x	15
<i>A Vassoura Mágica</i>	15 (8)	x	15
			1270

Escola 1 – Jardim de Infância do Colégio de S. José de Clunny. Escola do 1ª CEB, do Colégio de Nossa Sr.ª da Assunção.

Escola 2 - Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia de Anadia. Escola do 1º CEB de Anadia.

Nota: É feita referência também aos desenhos que as outras crianças que pertenciam ao grupo sala produziram e que se encontram aqui registados dentro de parênteses.

Ao longo deste estudo verificamos haver, de facto, influência entre as histórias narradas e os resultados obtidos nos desenhos infantis. As narrativas gráficas contêm o pólo da problemática que a criança mais valorizou em função da acção, do espaço e das personagens, utilizando a projecção e a identificação, e usando este espaço narrativo (gráfico ou oral) como espaço da transformação e da significação conducente à elaboração. A experiência e o conhecimento só se tornam em pensamento quando são significados pelo sujeito, o que envolvendo um trabalho mental que implica o uso das

imagens do passado e do presente para poder antecipar o futuro permitindo a elaboração de uma estratégia emocional.



Fig. 15

Nesta narrativa veja-se a representação figurativa que a criança faz dos elementos feéricos que auxiliam o herói. Tal como na vida as pessoas significadas ajudam a resolver os problemas de difícil solução, como se fossem portadoras de um poder mágico.

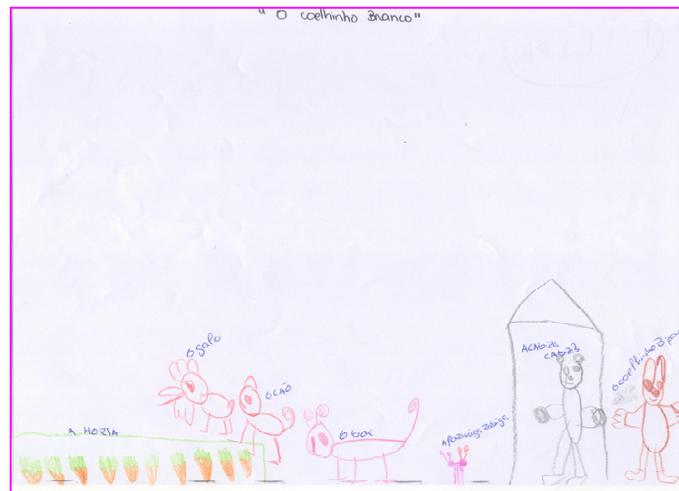


Fig. 16

Nesta apresentação gráfica verifica-se que todos os amigos estão de costas voltadas para a casa excepto a “formiga rabiga”, que está pronta a enfrentar a “cabra cabrez”, para poder auxiliar coelho branco. Note-se como este desenho reflecte, de uma forma organizativa, o enredo da acção e a confiança depositada pelo coelho nos poderes do seu pequeno amigo.



Fig. 17

Nesta representação podemos ver a clivagem entre o bem e o mal, sendo que este está acantonado perto do lume, onde, naturalmente, se irá queimar. O herói, que permanece no meio destas duas realidades, como se ambas fizessem parte integrante da vida, não deixa, no entanto, de perceber a necessidade de agir sobre o “mal”, procurando eliminá-lo, ao colocá-lo estrategicamente junto do fogo.

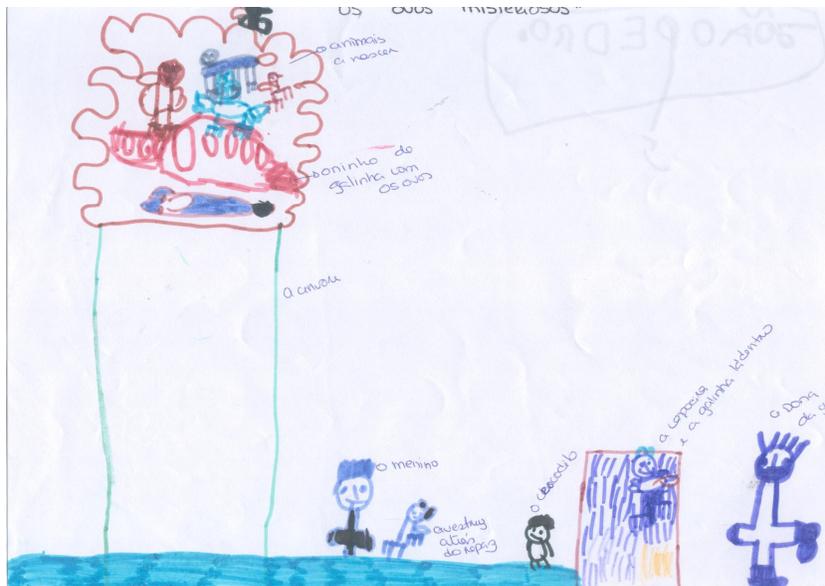


Fig. 18

Contrariamente à referencialidade da narrativa, a criança sentiu necessidade de representar uma árvore grande e forte, protectora do ninho onde se encontram os filhos. No plano da narrativa, segue-se a perseguição do frango. Veja-se, igualmente, a noção de pertença e a defesa contra a ameaça do que é familiar, e o ataque para que essa ameaça desapareça.



Fig. 19

Nessa narrativa gráfica, é evidente a representação do real ameaçador sem que a criança sinta necessidade de representar os elementos que exercem a função protectora.



Fig. 20



Fig. 21

Nestes dois desenhos, o ladrão aparece representado somente pelo seu olhar, como se o mal espregitasse debaixo da cama, onde moram os fantasmas que podem atacar durante a noite. A floresta é sempre uma constante, embora representada por uma só árvore, sendo o lugar que precede o dormir, a cama, o descansar. O herói tem que passar pela floresta, pelo espaço da provação, para poder ir para a cama e fazer despertar o sonho, o espaço da fantasia, onde espreita o ladrão, mas onde também pode emergir a criatividade.

Se focalizarmos agora a nossa atenção para a análise das narrativas gráficas, produzidas pelas crianças, atendendo, sobretudo ao modo “gráfico” de dizer, verificamos que estas se apresentam muito variadas na sua forma. Aproxima-as, no entanto, o facto de serem projecções sobre o mundo externo da compreensão e interpretação da criança acerca do texto escutado. Assim, estas narrativas gráficas consistem na produção, em suporte bidimensional, de elementos significativos de fragmentos do texto escutado, que tem por objectivo permitir à criança a reconstrução da acção e do movimento do texto verbal. Toda esta produção implica a representação de uma imagem real que se liga à imagem mental e que se consubstancia na imagem produzida no papel, implicando a existência prévia de um trabalho de elaboração.

Pudemos verificar que, no seu global, todas as narrativas gráficas apresentavam recurso à cor, não existindo nenhuma criança que tivesse optado por produzir desenhos com recurso a uma só cor ou, que se ficasse somente pelo lápis de carvão (Anexo nº 9).

Para desenhar foram escolhidas maioritariamente cenas que reflectiam ou o momento mais feliz da história (quando o herói se casava, ou quando era recebido pela sua amada) - Anexo nº 10 ou os momentos e espaços mais angustiantes, como floresta, o aparecimento dos monstros ou da bruxa, a luta ou mesmo a transfiguração (Anexo nº 11). Esta escolha não foi sistemática em nenhuma criança. Em todos os desenhos é frequente o aparecimento de personagens que graficamente aparecem representadas por aquilo a que Coquet (1995) designou de “figura”. Estas podem ser humanas ou assumir outra morfologia (Anexo nº 12). Ao colocar uma figura na sua narração, a criança está a caracterizar a personagem que essa figura representa, podendo fazê-lo de uma forma muito mais criativa com o recurso à produção gráfica do que com recurso à palavra (Anexo nº 13), dadas as limitações do seu campo semântico (inerente à idade e à experiência de vida). Nas narrativas gráficas são usadas preferencialmente as figuras que representam o bem (herói) e o mal (bruxas, monstros), embora também sejam desenhados alguns elementos feéricos. Todas estas figuras estão associadas a um espaço da acção e facilitam a compreensão da informação contida nas narrativas, ajudando a criança a expressar-se e a explicar os seus medos (Coquet, 1995).

Os desenhos das crianças começam por evidenciar uma representação de um cenário único, “figura única” (Anexo nº 14), que evoluem para “figuras múltiplas”, onde se espalham, com uma determinada lógica, duas ou mais cenas, sem recurso a separação visível, podendo haver repetição de uma ou mais personagens (Coquet, 1995) e que culmina na representação dividida em quadrículas (Anexo nº 15) através de

“histórias em quadradinhos”, de “*imagens em espaços diferentes*” (Coquet, 1995, p.125). Esta última forma de narrativa constituiu o modo privilegiado de representação, correspondendo cada uma das quadrículas a um espaço específico da história, reflectindo uma sequenciação de cenas que procurava reconstruir a narrativa na sua totalidade. Esta opção reflecte uma boa capacidade de memorização e de elaboração dos acontecimentos escutados.

De acordo com a investigação de Coquet (1995), as narrativas gráficas são maioritariamente constituídas por uma só imagem, isto é, a criança opta por desenhar uma só cena que é perspectivada como representando o todo.

Neste mesmo estudo aparecem, ainda, imagens múltiplas que representam mais do que uma cena. Embora apareçam retratados dois ou mais momentos da narrativa, é o enredo central da trama que vai determinar todas as cenas apresentadas. De facto, estes são os momentos que reúnem maior quantidade de cenas em relação à narrativa na sua globalidade, pois a acção nuclear implica um conjunto de outros momentos catalizadores da narrativa no seu global (Coquet, 1995).

No nosso estudo, e à semelhança do que se verifica também na investigação de Coquet (1995), temos igualmente as imagens desenhadas em espaços diferentes (banda desenhada), embora numa percentagem bastante mais elevada, sendo este um recurso muito frequente. No nosso grupo experimental verificámos ainda que a opção por uma forma gráfica é mais precoce, ocorrendo antes dos 8/9 anos de idade e de uma forma mais sistemática. Cremos poder inferir que as crianças do nosso estudo apresentam mais precocemente competências de orgânica do espaço (premeditação e cuidado) que são exigidas pelo recurso à banda desenhada. Este tipo de resolução gráfica apresenta mais do que uma cena, não significando que se apresente mais do que um momento da narrativa (Coquet, 1995).

Esta estratégia de representação detalhada e sequenciada da acção, reflecte um esforço para o registo de diferentes momentos narrativos, pressupondo um contínuo cadenciado que permite ao criador/leitor penetrar melhor na compreensão do que vai produzindo, sendo esta estratégia um facilitador da organização da sua própria elaboração mental dos acontecimentos suscitados pelo texto narrado. A divisão da história em quadrículas é para Coquet (1995) um “ modo de apresentar uma narrativa que se popularizou com uma certa razão, na medida em que a sua leitura, desde que a narrativa esteja bem estruturada, é facilitadora de descodificação da mensagem”(p. 125).

Deste modo e comparando as narrativas gráficas do nosso estudo com as narrativas gráficas apresentadas por Coquet (1995), verificámos que existe uma enorme similitude entre as produções gráficas que fizeram parte do seu trabalho e o *corpus* que encontrámos nas realizadas pelas nossas crianças. Estas abandonam mais precocemente a imagem única, e que Luquet (1987) designa de simbólica, e optam por imagens em espaços diferentes, e que Luquet (1987) designou de Epinal (unidades gráficas separadas umas das outras por um limite).

As crianças do nosso estudo abandonam a representação gráfica da “*imagem única*” (Coquet, 1995, p. 319), que aparece como esclarecedora de toda a história, contendo o conjunto de elementos mais importante a reter da história, e optam pela “*imagem em espaços diferentes*” (Coquet, 1995, p. 320), onde não existe uma só imagem que representa a totalidade da acção mas várias imagens, sendo que cada uma representa um momento diferente e que, no seu conjunto, formam um todo complexo, como representação de toda a estrutura narrativa. A escolha deste tipo de narrativa gráfica surge no nosso grupo por volta dos 6 anos de idade e não por volta dos 9/10 anos como acontece no grupo de Coquet, traduzindo uma maior diversidade de representações das várias cenas e dos diferentes momentos narrativos. Assim, este tipo de narrativa implica um aumento da quantidade de representação, sobressaindo, ainda, o momento onde acontece o maravilhoso, embora as nossas crianças optem por representar de modo preferencial a intriga central. Com a idade, o interesse pelos aspectos românticos e pelo final feliz passam a ser mais representados, revelando uma evolução no sentido da descoberta da sexualidade e da escolha do par de relação.

Não se verificou a resolução gráfica em várias folhas individuais, dado que esta não foi uma possibilidade apresentada à criança.

As opções gráficas, para o registo das narrativas escutadas pelo nosso grupo seguem, todavia, a estrutura sequencial referida por Coquet (1995), que vai da imagem única à banda desenhada. Todavia, as associações entre formas de narrativa e idade não são idênticas. Na nossa amostra elas acontecem sempre mais cedo podendo inferir-se uma precocidade na capacidade de organização das acções, do espaço e do tempo.

Tal como aconteceu no trabalho da autora que temos vindo a seguir, também aqui as crianças representam preferencial e maioritariamente a problemática da intriga que nos situa no tempo e nos dá uma imagem das principais personagens. Este é o ponto-chave do desenrolar da narrativa, revelando maior pormenor com o aumento do

nível etário e com o tipo de representação escolhido, dado que aumenta também o poder de organização da narrativa.

Os espaços são divididos em internos e externos. Os espaços internos por excelência são o castelo ou a casa e os externos são um espaço verde que é geralmente a floresta, onde ocorre o emergir das provas iniciáticas e dos elementos feéricos ligados ao espaço do crescimento e das tarefas. Outro espaço muito representado é o celeste, onde se realiza por excelência o maravilhoso contido nas narrativas.

Quanto às personagens, as mais representadas são a princesa, os príncipes e os elementos feéricos (fadas, bruxas, velhinhas, etc.). As crianças registam com frequência a acção dos elementos feéricos e as transformações dos heróis. A figura humana ganha em complexidade com o aumento da idade da criança, tanto nos seus adornos como nos aspectos expressivos, retratando as imagens contidas no imaginário que se foi enriquecendo. É ainda importante referir que as nossas crianças representam com maior frequência e mais precocemente as personagens do maravilhoso, acrescentando-lhe a representação do seu poder mágico.

De uma forma clara as crianças do nosso grupo experimental, embora apresentando similitude na sequência das fases de representação gráfica com o grupo apresentado no estudo de Coquet (1995) - imagem única, imagem múltipla e imagem em espaços diferentes - evidenciam que estas fases evolutivas aparecem mais precocemente. Estas opções podem ser reveladoras de uma maior competência narrativa e de um maior recurso ao poder da fantasia na resolução de situações problemáticas, relativamente às crianças do estudo que temos vindo a citar.

Esta maior competência poderá advir do facto de as crianças do nosso estudo terem sido sujeitas, de uma forma sistemática e ritualizada à escuta de histórias e ao convite ao seu reconto de forma gráfica, produzindo “*textos visuais*” (Coquet, 1995, p. 333) de uma enorme riqueza imaginativa reflectindo uma boa capacidade na articulação dos conhecimentos.

Da análise das “Fichas de Observação” (Anexo nº 7), pudemos verificar que foi frequente as crianças pedirem que o educador contasse novamente a história escutada. Esta era re-contada somente a quem o solicitava, enquanto as outras crianças realizavam outras tarefas, mas fora do contexto da “Hora do Conto”, dado que neste espaço lhes tinha sido explicado que não poderiam repetir a história. Pretendia-se, assim, não enfatizar uma determinada temática ou problemática, levando a que todo o grupo se fixasse nela. É ainda importante referir que em vários momentos, dentro do contexto

sala, as crianças dramatizaram algum movimento ou acção das personagens, e que em conversas com os colegas, fizeram referência a alguma parte da narração, como se esta constituísse uma experimentação que podia, depois de significada, fazer parte das vivências do seu quotidiano.

Constatou-se igualmente que as crianças, no fim da leitura pediam sistematicamente para ver as imagens contidas no livro de histórias. Todavia, só muito raramente apareceram nas produções gráficas “imitações” das ilustrações do livro. Este facto pode estar relacionado com a pouca valorização das ilustrações por parte dos educadores. Foi ainda frequente a selecção dos livros lidos na “Hora do Conto” para exploração autónoma no canto da leitura. Foi também frequente algumas crianças pedirem aos pais para comprarem algumas das histórias, partilhando com eles a narrativa ou partes da mesma, evidenciando o desejo de pôr em comum a narrativa escutada como se a criança tivesse necessidade de partilhar com todos os seus educadores estas vivências experimentadas através da mediação da leitura.

### 6.3. Análise dos Testes

No 1º ano de trabalho, que coincidia com o final da frequência do Jardim-de-infância e a entrada no 1º ciclo, procedeu-se à primeira aplicação dos Testes. Entre Fevereiro e Março de 2001, foram passados em 1º lugar o T.I.C.L. (Teste de Identificação de Competências Linguísticas), e depois o Teste de Matrizes Coloridas de Raven e por fim a Prova Projectivo *Era uma vez...* Estes dois últimos voltaram a ser aplicados no final de 2003 durante o mês de Junho.

As aplicações decorreram individualmente, numa sala preparada para o efeito, com conforto e boas condições de ventilação e iluminação, sem barulho e sem interrupção por parte de terceiros e num espaço familiar para as crianças.

As aplicações foram passadas na totalidade por mim, sendo eu identificada por todas as crianças como “a senhora das histórias”, existindo uma relação de proximidade e de cumplicidade.

No 1º e 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, a “hora do conto” manteve as mesmas características.

É importante referir que as crianças do Colégio de S. José de Clunny transitaram para a Escola do 1º ciclo do Colégio de Nossa Senhora da Assunção, e as crianças da Misericórdia de Anadia para a Escola do 1º CEB de Anadia. Nesta transição, perderam-

se alguns elementos do grupo que não vieram a integrar as turmas do 1º ciclo, pelo que tiveram de abandonar o trabalho inicial.

Estas escolas situam-se na Vila de Anadia, numa zona “mista”, onde se encontram já algumas características próprios do meio urbano, mas onde o que domina são os costumes rurais. Este facto é visível e interessante de ser analisado no T.I.C.L., onde as crianças não conseguem identificar o que é um transporte público, próprio das redes de transportes existentes na cidade, mas também não conseguem identificar o que é uma “enxada”.

Assim, no 1º ano de escolaridade, o grupo passou a ser constituído por 15 crianças que frequentavam o referido Colégio e 7 que se integraram numa turma da Escola do 1º CEB de Anadia. Não se registou mortalidade na amostra entre o primeiro e o segundo ano de escolaridade.

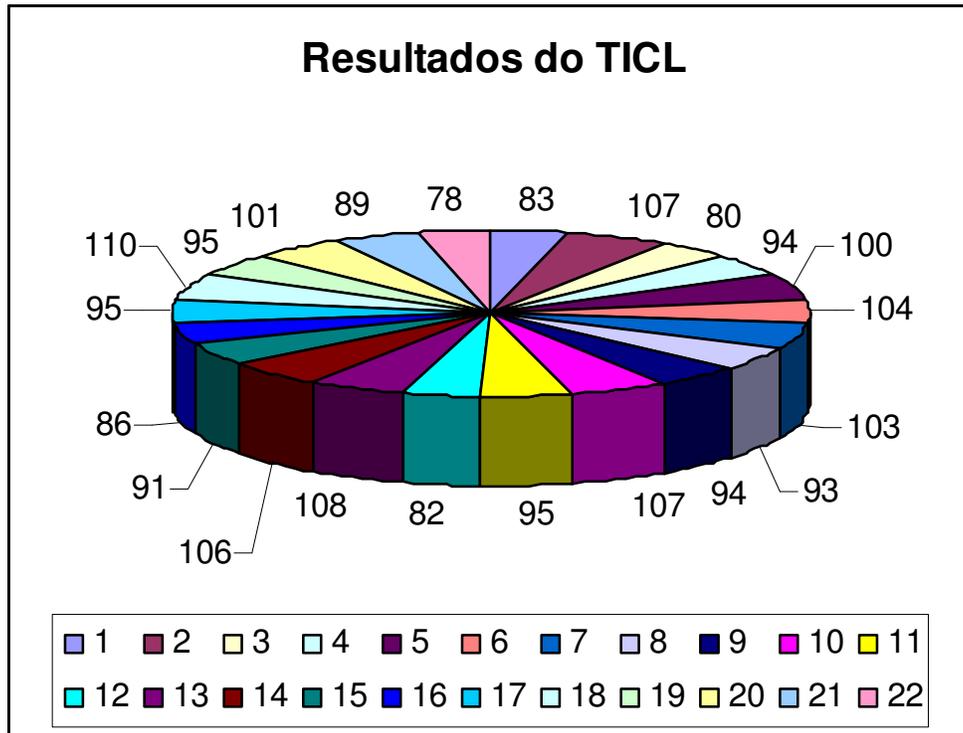
### ***Resultados no Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.)***

Com o T.I.C.L., e como já referimos, pretendia-se analisar o grau de competência linguística da criança (avaliada no ano pré-escolar), o qual vai influenciar o seu posterior desempenho em leitura, tal como demonstra o estudo apresentado por Viana (2004). Como poderemos ver através da análise do quadro 8, todas as crianças obtiveram resultados entre 80 e 110, apresentando, por isso, níveis de mestria considerados suficientes para a compreensão do teste e para a elaboração das narrativas a eliciar pelo teste *Era uma Vez...*

Quadro n.º 8 - Resultados no T.I.C.L.

Nº de sujeito	TICL	Nº de sujeito	TICL
1	83	12	82
2	107	13	108
3	80	14	106
4	94	15	91
5	100	16	86
6	104	17	95
7	103	18	110
8	93	19	95
9	94	20	101
10	107	21	89
11	95	22	78

Gráfico n.º 1 - Resultados do TICL



**Resultados nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)**

Relativamente os resultados obtidos nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven todos os alunos apresentaram resultados dentro da média ou superiores à média, inferindo-se que possuíam uma boa aptidão para a utilização da relação lógica não verbal.

Os resultados obtidos neste Teste sofreram uma melhoria da 1ª passagem para a 2ª, existindo assim, uma melhoria da apreensão das relações entre figuras geométricas sem significado definido entre si, ou seja, uma melhoria na capacidade de estabelecer comparação, observar e em raciocinar por analogias, bem como e na inteligência geral.

Todas as crianças pertencentes à amostra apresentam, neste teste, resultados iguais ou superiores à média esperada para a sua faixa etária. Verificou-se, ainda, que em cada série o número de pontos obtido por cada criança aumentou progressivamente em função do acréscimo do resultado total, sendo a dispersão dos mesmos uniforme. O quadro 9 apresenta um resumo dos resultados obtidos na 1ª e 2ª passagens das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

Quadro n.º 9 - Resultados nas MPCR nos dois momentos de avaliação

Nº	Raven1	Raven1 percentil	Raven2	Raven2 percentil	Nº	Raven1	Raven1 percentil	Raven 2	Raven2 percentil
1	18	50 Q.I III	22	50 Q.I III	12	19	50 Q.I III	23	50 Q.I III+
2	19	50 Q.I III	23	50 Q.I III+	13	19	50 Q.I III	24	50 Q.I III+
3	18	50 Q.I III	21	50 Q.I III	14	15	25 Q.I III-	30	90 Q.I II+
4	19	50 Q.I III	23	50 Q.I III+	15	22	75 Q.I II	28	75 Q.I II+
5	26	90 Q.I II+	30	90 Q.I II+	16	19	50 Q.I III	21	50 Q.I III
6	25	90 Q.I II+	29	90 Q.I II+	17	23	75 Q.I III+	26	75 Q.I III+
7	18	50 Q.I III	25	50 Q.I III+	18	21	75 Q.I III+	30	95 Q.I I
8	16	50 Q.I III-	30	90 Q.I II+	19	16	25 Q.I III-	21	50 Q.I III
9	27	95 Q.I I	23	50 Q.I III+	20	25	90 Q.I II+	33	95 Q.I I
10	23	50 Q.I III+	26	90 Q.I II+	21	18	50 Q.I III	28	90 Q.I II+
11	23	50 Q.I III+	29	90 Q.I II+	22	26	90 Q.I II+	32	90 Q.I II+

Da análise do quadro é importante referir que embora todas as crianças tenham resultados dentro da média, os sujeitos 8, 10, 11, 14, 18, 19 e 21 apresentam, da primeira para a segunda passagem, uma melhoria significativa nos resultados obtidos que tendencialmente coincide com bons resultados obtidos no T.I.C.L., mas as correlações entre os resultados destas duas provas não apresentam significância estatística. Somente o sujeito 9 apresenta um decréscimo nos resultados, embora também tenha um bom resultado no T.I.C.L. Apresenta nas duas passagens da Prova *Era uma vez...*, (ver quadro 11 e 12) recurso frequente a *Impossibilidade* e a *Negação*, sendo o Cartão V (o do dia de anos) o único em que elabora uma *Estratégia com Equilíbrio Emocional*. Esta não elaboração parece ser reveladora de dificuldades na elaboração de situações de ansiedade, sendo esta a criança que mantém nesta prova os mesmos resultados no primeiro e no segundo momentos, não reflectindo uma evolução no sentido da elaboração dos estados de ansiedade como acontece com o resto dos sujeitos observados. Assim, o decréscimo verificado no sujeito nº 9 nas Matrizes

Progressivas de Raven pode estar relacionado com questões de ordem afectiva que se consubstanciam numa incapacidade em elaborar o mundo da emoção.

Apresentamos agora um quadro - o número 10 - onde se apresentam os resultados obtidos no TICL e nas MPCR.

Quadro n.º 10 - Comparação entre os resultados obtidos no T.I.C.L. e nas MPCR

Nº	TICL	Raven 1	Raven 2	Nº	TICL	RAven1	RAven 2
1	83	50 Q.I III	50 Q.I III	12	82	50 Q.I III	50 Q.I III+
2	107	50 Q.I III	50 Q.I III+	13	108	50 Q.I III	50 Q.I III+
3	80	50 Q.I III	50 Q.I III	14	106	25 Q.I III-	90 Q.I II+
4	94	50 Q.I III	50 Q.I III+	15	91	75 Q.I II	75 Q.I II+
5	100	90 Q.I II+	90 Q.I II+	16	86	50 Q.I III	50 Q.I III
6	104	90 Q.I II+	90 Q.I II+	17	95	75 Q.I III+	75 Q.I III+
7	103	50 Q.I III	50 Q.I III+	18	110	75 Q.I III+	95 Q.I I
8	93	50 Q.I III-	90 Q.I II+	19	95	25 Q.I III-	50 Q.I III
9	94	95 Q.I I	50 Q.I III+	20	101	90 Q.I II+	95 Q.I I
10	107	50 Q.I III+	90 Q.I II+	21	89	50 Q.I III	90 Q.I II+
11	95	50 Q.I III+	90 Q.I II+	22	78	90 Q.I II+	90 Q.I II+

Quando cruzamos os resultados obtidos no T.I.C.L com os dados obtidos nas MPCR, não encontramos uma correlação significativa (usando a análise a partir do SPSS), o que pode estar relacionado com o facto de o teste de inteligência utilizado ser um teste não verbal que mediu somente as competências intelectuais não apelando à expressão oral.

**Resultados obtidos na Prova Era uma vez...**

No Teste “Era uma vez”, foi registada uma boa elaboração da emoção ao longo dos 7 cartões apresentados.

No Quadro 11 e 12 apresentamos as estratégias de elaboração (Impossibilidade, Negação, EOA e EEE) realizadas pelas crianças para cada Cartão da Prova *Era uma vez...* no primeiro e segundo momentos de observação.

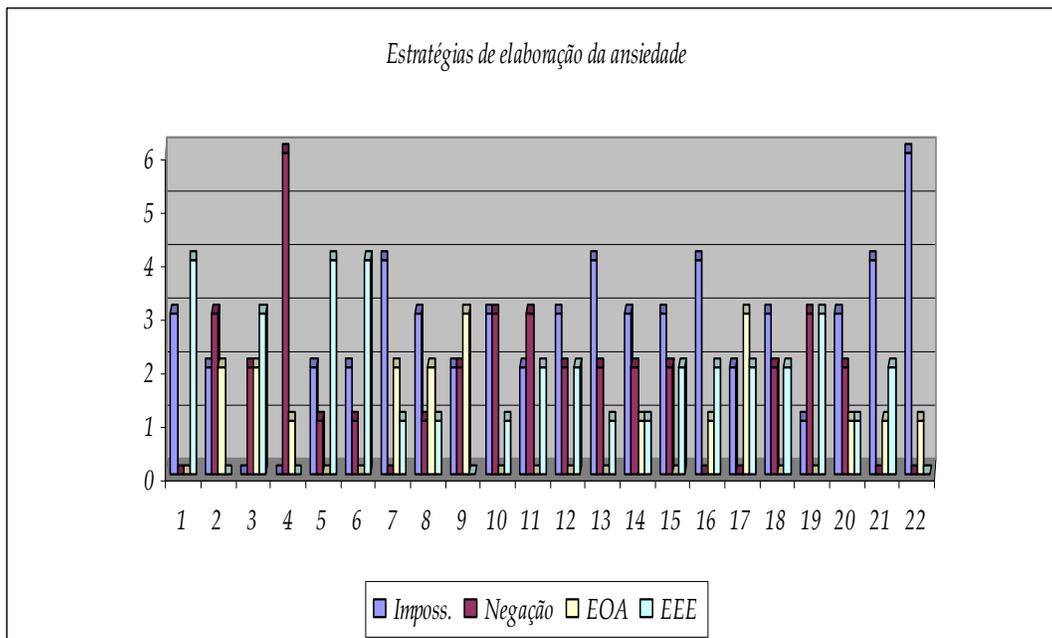
Quadro n.º 11 - Registo das estratégias escolhidas pelas crianças ao longo dos 7 cartões na 1ª passagem da *Prova Era uma vez...*

Suj.	Estratégias de elaboração da ansiedade				Suj.	Estratégias de elaboração da ansiedade			
Nº	Imp.	Neg.	EOA	EEE	Nº	Imp.	Neg	EOA	EEE
1	I;II;IV			III;V;VI; VII	12	I;II;III; IV;V;VII		VI	
2	I;III	II;VI;VII	IV;V		13	I;II;III;V	VI;VII		IV
3		I;VII	II;IV	III;V;VI	14	I;II;IV	VI;VII	V	III
4		I;II;III; V;VI;VII	IV		15	I;II;VII	V;VI		III;IV
5	III;VII	I		II;IV;V;VI	16	I;II;VI;VI I		IV	III;V
6	II;III;IV;VII		I;V	VI	17	I;II		V;VI;V II	III;IV
7	I;II;VII	IV	III;VI	V	18	I;VII;IV	II;VI		III;V
8	I;III	VI;VII	II;IV;V		19	II	IV;VI;VII		I;III;V
9	I;II;IV	III;VI;VII		V	20	I;V;VII	II;IV	VI	III
10	I;III	IV;VI;VII		II; V	21	I;II;III;VII		IV	V;VI
11	I;III;VII	IV;V		II;VI	22	I;III;IV;V; VI;VIII		II	
totais						63	36	21	34

Legenda: EAO – Estratégia Adaptativa Operacional  
 EEE – Estratégia com Equilíbrio Emocional  
 Cartão – I – separação e abandono – situação ansiogena.  
 II – doença e morte – situação ansiogena.  
 III – situação de partilha – experiências agradáveis.  
 IV – terrores nocturnos e pesadelos – situação ansiogena.  
 V – situação de convívio com os outros – experiências agradáveis.  
 VI – conflito entre os pais – situação ansiogena.  
 VII – dificuldades escolares – situação ansiogena.

O gráfico n.º 1 permite uma melhor visualização das estratégias elaborativas utilizadas por cada um dos sujeitos aquando da primeira aplicação do Teste *Era Uma Vez...*

Gráfico n.º 2 - Estratégia de Elaboração da Ansiedade



Neste gráfico aparecem registadas as estratégias e a percentagem em que ocorrem em cada criança cada uma das elaborações, no 1º momento de avaliação da Prova *Era uma vez...*

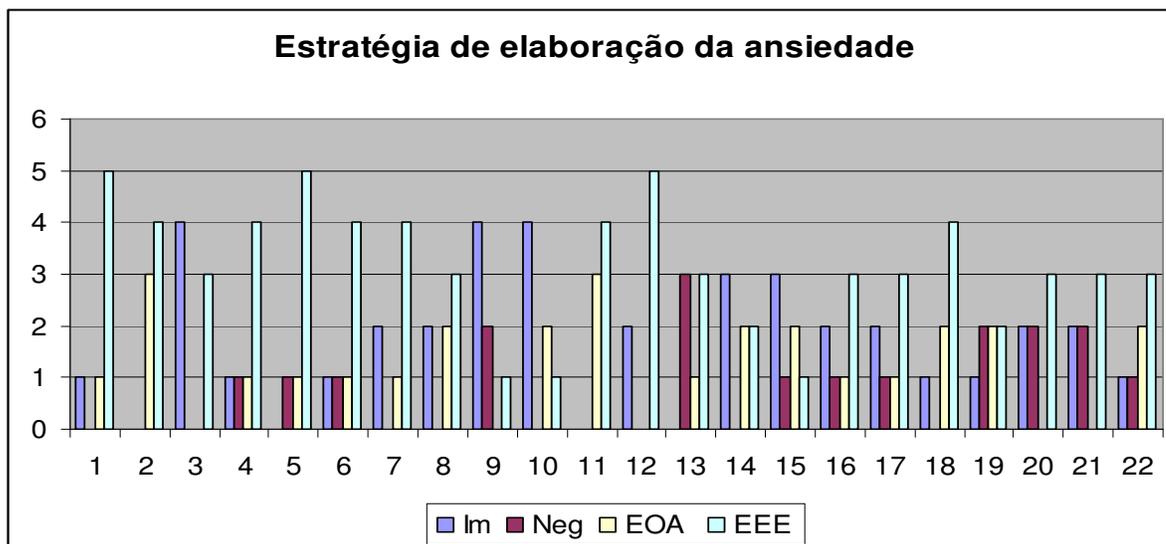
Pela observação do quadro 11 e do gráfico 1 verificamos que, neste primeiro momento, as crianças recorreram preferencialmente à não elaboração das situações de ansiedade, pelo recurso maioritário à Impossibilidade, reflectindo uma incapacidade no reconhecimento das situações apresentadas, que pode estar associada a alguma imaturidade que se consubstancia num reduzido número de imagens significadas e de experiências vivenciadas. Este grupo apresenta nesta fase do seu desenvolvimento resultados similares aos observados no “grupo de crianças sem Problemas Psicológicos Identificados”<sup>44</sup>, apresentado no estudo efectuado por Pires (2001).

<sup>44</sup> Este Grupo de Crianças sem Problemas Psicológicos Identificados, é o nosso grupo de referência para compararmos este estudo da Pires (2001) com o nosso estudo em termos de estratégias de elaboração emocional escolhidas pelas crianças dos dois grupos. As crianças deste estudo são definidas como sendo “crianças sem problemas psicológicos identificados, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, que frequentavam o 1º ciclo do ensino básico, Público ou Privado” (p. 117). O processo de constituição desta amostra foi baseado numa avaliação informal do grau de ajustamento psicológico das crianças realizado pelos professores/Directores dos estabelecimentos de Ensino, que não lhes detectaram dificuldades e as consideraram com um aproveitamento escolar regular. As características das crianças do estudo supracitado são muito similares às da nossa amostra, permitindo esta similitude realizar algumas comparações.

Quadro n.º 12 - Registo das estratégias escolhidas pelas crianças ao longo dos sete cartões no segundo momento de avaliação da Prova *Era uma vez...*<sup>45</sup>

Nº	Im	Neg	EOA	EEE	Nº	Im	Neg	EOA	EEE
1	II		VII	I;III;IV; V;VI	12	VI;VII			I;II;III; IV;V
2			I;IV;VII	II;III;V; VI	13		I;III;VI	VII	II;IV;V
3	II;IV;VI; VII			I;III;V	14	II;III;IV		I;VII	V;VI
4	VII	I	III	II;IV;V; VI	15	I;II;VI	III	V;VII	IV
5		VII	I	II;III;IV; V;VI	16	I;IV	II	VII	III;V;VI
6	VII	III	I	II;III;V; VI	17	III;V	VII	I	II;IV;VI
7	I;II		VII	III;IV;V; VI	18	VII		I;IV	II;III;V; VI
8	V;VII		I;VI	II;III;IV	19	VII	II;V	I;IV	III;VI
9	I;IV;VI; VII	II;III		V	20	III;IV	I;VII		II;V;VI
10	I;II;III;VII		IV;VI	V	21	II;VI	IV;VII		I;III;V
11			I;VI;VII	II;III;IV; V	22	V	VI	I;VII	II;III;IV
					totais	38	18	28	70

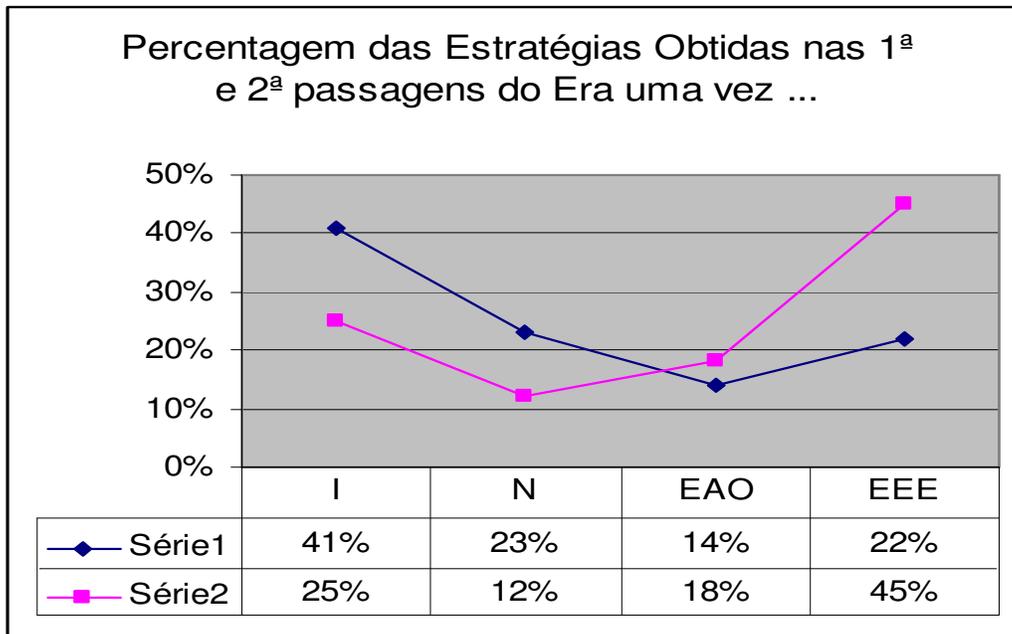
Gráfico n.º 3 - Estratégia de Elaboração da Ansiedade



Neste gráfico aparecem registadas as estratégias e as percentagens em que ocorrem em cada criança cada uma das elaborações referentes à segunda passagem da *Prova Era uma vez...*

<sup>45</sup> Esta segunda observação ocorreu 2 anos depois da primeira.

Gráfico n.º 4 - Percentagem das Estratégias Obtidas nas 1ª e 2ª passagens do *Era Uma Vez...*



Comparação dos resultados obtidos na 1ª e 2ª passagem da Prova *Era uma vez...* tendo em linha de conta a estratégia elaborativa escolhida.

O quadro 12 e o gráfico 2 sintetizam os resultados do 2º momento de avaliação das crianças no Teste *Era uma vez...*. Regista-se o aumento acentuado da utilização de uma *Estratégia com Equilíbrio Emocional*. No gráfico n.º 3, registamos esta elaboração.

As crianças do grupo sujeito a intervenção reconheciam os estados de ansiedade, e o uso da fantasia viável e não onipotente, para encontrar uma forma de compreensão e resolução da situação apresentada. Estes resultados confirmam a nossa primeira hipótese, de que as imagens suscitadas pelos contos infantis podem influenciar provavelmente as estratégias escolhidas pelas crianças para elaborar a ansiedade, através do poder do fantástico. Assim, e tal como tinha já ocorrido na estruturação das narrativas gráficas, onde as crianças centraram as suas representações na intriga, mas também no momento em que o maravilhoso altera a acção da narrativa, também aqui no *Teste Era uma vez...* é evidente este recurso, revelando as crianças uma maior capacidade de representação de cenas que espelham uma maior capacidade de elaboração da acção com recurso à criatividade. A criatividade pode, assim, ser

entendida como a capacidade dinâmica de encadear imagens significadas de modo a atribuir-lhe um novo significado. Este grupo por comparação ao grupo de crianças observadas por Pires (2001), opta por uma *Estratégia de Equilibração Emocional* (EEE) em detrimento de uma *Estratégia Adaptativa Operacional* (EAO) que utiliza mais a realidade, não apelando tanto a uma elaboração pela fantasia, menos criativa e que usa menos as cadeias associativas de imagens de que falámos no primeiro capítulo e que são formas de pensamento mais elaborativo e logicamente mais eficaz perante a diversidade resultante da permanente mudança do conhecimento que implica o uso do pensamento.

Estes resultados corroboram a hipótese de Pires (2001) e de Fagulha (1992) de que a *Negação* e a *Impossibilidade* tem tendência para serem abandonadas dando lugar a uma resposta emocional elaborativa, à medida que as crianças se vão tornando mais velhas e mais maduras, isto é, à medida que vão conquistando recursos emocionais para lidar com as situações do quotidiano infantil. No nosso estudo verificámos que as crianças não optavam por uma resposta emocional do tipo EAO, mas por respostas do tipo EEE, facto que se encontra relacionado, no nosso entender, com um maior património de imagens significadas. Esta maior competência adaptativa estava provavelmente dependente do maior número de situações vividas ou experienciadas através da escrita de histórias e do papel securizante do narrador. Isto é, às crianças do nosso estudo foram proporcionadas oportunidades acrescidas para a elaboração de novos conceitos. Estas crianças utilizam um maior recurso à fantasia, mas a uma fantasia viável, ou seja, uma fantasia que representa situações que podem ocorrer na vida - e não fantasias mágicas ou onipotentes (Fagulha, 1997) – e que serve para equilibrar de uma forma criativa e flexível a experiência dolorosa, conduzindo ao pensamento criativo. O fantástico permitirá então à criança experimentar, vivenciar e significar determinados conhecimentos que, pelo facto de fazerem parte da magia contida nos livros, são reversíveis, permitindo-lhe, tal como acontece no sonho, acordar.

Em suma, a um maior imaginário, onde entram em acção as experiências próprias do quotidiano e as que são provenientes do mundo da fantasia, corresponde um maior poder elaborativo do sujeito. Na *Estratégia de Equilibração Emocional* a criança reconhece o estado de ansiedade mas faz um movimento no sentido da sua elaboração. “*Esta é uma modalidade particularmente harmoniosa de confronto com a ansiedade, em que a sua elaboração é facilitada pelo recurso à fantasia, numa área transicional*

da experiência em que a fantasia e a realidade se integram para proporcionar uma vivência criativa” (Pires, 2001, p.101).

O quadro 13 contém um resumo dos dois quadros anteriores e o cálculo final da prova *Era uma Vez...* utilizando uma fórmula,<sup>46</sup> que nos permite, através das sequências escolhidas pelas crianças (*Impossibilidade, Negação, Estratégia Adaptativa operacional e Estratégia com Equilibração Emocional*) e pela frequência com que essas escolhas ocorrem, definir qual a estratégia mental utilizada para elaborar os estados de ansiedade: EEE, EAO, I e N, podendo definir que tipo de resposta emocional uma criança elabora perante um determinado facto. Esta fórmula, explicada no Capítulo IV dá-nos a estratégia emocional que a criança elabora como resposta à situação que lhe é apresentada.

Quadro n.º 13 - Calculo dos resultados obtidos a partir da fórmula que nos permite definir o tipo de elaboração emocional que as crianças realizaram ao longo do *Teste Era uma vez...*

Nº	Im 5%	Neg 5%	EOA 30%	EEE 60%	Grau de Elaboração da Emoção
1ª 1	3			4	37 EEE
2ª	1		1	5	48 EEE
1ª 2	2	3	2		12 N
2ª			3	4	47 EEE
1ª 3		2	2	3	37 EEE
2ª	4			3	28 EAO
1ª 4		6	1		9 N
2ª	1	1	1	4	40 EEE
1ª 5	2	1		4	36 EEE
2ª		1	1	5	47 EEE
1ª 6	4		2	1	20 I
2ª	1	1	1	4	40 EEE

<sup>46</sup> Partindo da equação, (Seq. X nº de vezes que é escolhida por cartão) + (seq. X nº de vezes que é escolhida) etc, a dividir por 7, obtendo uma média ponderada que define a respectiva elaboração emocional.

(EEE x nº de vezes que é escolhida) + (EAO x nº de x) + etc

\_\_\_\_\_ = y Grau Elaboração Emocional  
(EEE,EAO,N ou I)

1 <sup>a</sup> 7	3	1	2	1	20 I
2 <sup>a</sup>	2		1	4	40 EEE
1 <sup>a</sup> 8	2	2	3		15 I
2 <sup>a</sup>	2		2	3	36 EEE
1 <sup>a</sup> 9	3	3		1	13 I
2 <sup>a</sup>	4	2		1	13 I
1 <sup>a</sup> 10	2	3		2	21 EAO
2 <sup>a</sup>	4		2	1	20 EAO
1 <sup>a</sup> 11	3	2		2	21 EAO
2 <sup>a</sup>			3	4	47 EEE
1 <sup>a</sup> 12	6		1		9 Imp
2 <sup>a</sup>	2			4	44 EEE
1 <sup>a</sup> 13	4	2		1	13 I
2 <sup>a</sup>		3	1	3	32 EEE
1 <sup>a</sup> 14	3	2	1	1	16 I
2 <sup>a</sup>	3		2	2	28 EAO
1 <sup>a</sup> 15	3	2		2	21 EAO
2 <sup>a</sup>	3	1	2	1	20 EAO
1 <sup>a</sup> 16	4		1	2	24 EAO
2 <sup>a</sup>	2	1	1	3	32 EEE
1 <sup>a</sup> 17	2		3	2	30 EAO
2 <sup>a</sup>	2	1	1	3	32 EEE
1 <sup>a</sup> 18	3	2		2	21 EAO
2 <sup>a</sup>	1		2	4	44 EEE
1 <sup>a</sup> 19	1	3		3	29 EAO
2 <sup>a</sup>	1	2	2	2	28 EAO
1 <sup>a</sup> 20	3	2	1	1	16 I
2 <sup>a</sup>	2	2		3	29 EAO
1 <sup>a</sup> 21	4		1	2	24 EAO
2 <sup>a</sup>	2	2		3	29 EAO
1 <sup>a</sup> 22	5	1	1		9 I
2 <sup>a</sup>	1	1	2	3	36 EEE
1 <sup>o</sup> 2 <sup>o</sup>	<b>Total</b>	<b>63</b> <b>38</b>	<b>36</b> <b>18</b>	<b>21</b> <b>28</b>	<b>34</b> <b>70</b>

Partindo da leitura do quadro nº 13 verificamos, que o grau de elaboração emocional das crianças, nos dois momentos de avaliação, é diferente. Analisando os resultados obtidos no primeiro momento da avaliação é de referir que 11 crianças das 22 crianças obtiveram um resultado ponderado (calculado através da fórmula atrás referida) entre 0 e 20; o que revela uma estratégia não elaborativa. Destas, 9 optaram pelo recurso à Impossibilidade e 2 pelo recurso à *Negação*. Isto é, cerca de 50% das crianças usou a *Impossibilidade* ou a *Negação*, o que demonstra uma não elaboração emocional. As restantes crianças (11) utilizaram uma EAO ou EEE o que reflecte a vivência da situação com o objectivo de a conhecer e de a elaborar. Resultados semelhantes foram encontrados por Pires (2001).

Gráfico n.º 5 - Resultados obtidos na Prova *Era Uma Vez...* 1ª Passagem

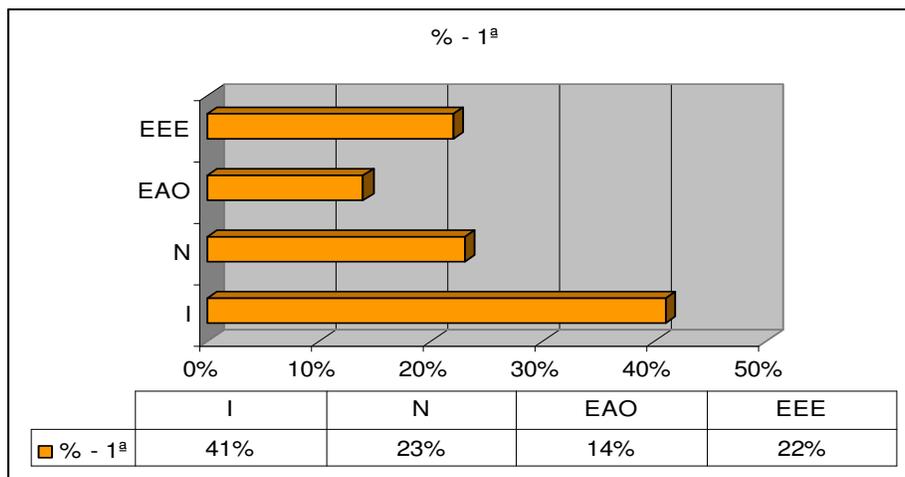
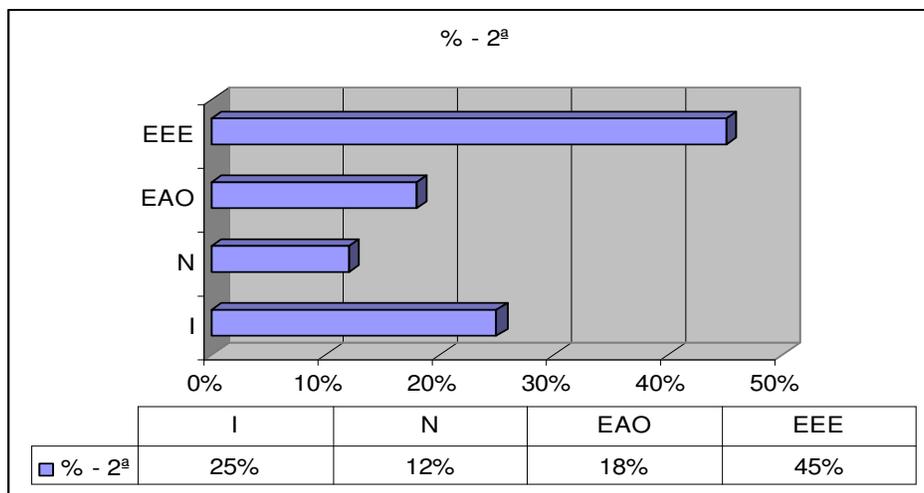


Gráfico n.º 6 - Resultados obtidos na Prova *Era Uma Vez...* 2ª Passagem



Após a segunda intervenção verificou-se um aumento da escolha da elaboração com recurso à estratégia emocional, revelando as nossas crianças possuírem uma maior capacidade de resposta a situações de ansiedade ou de prazer, o que reflecte uma boa capacidade afectiva para lidar com os seus sentimentos e com as suas emoções, construindo um mundo interno com base na confiança nos objectos externos.

Assim, no segundo momento da avaliação os resultados sofreram alterações de realce, verificáveis através da análise do quadro nº 13 e dos gráficos nº 5 e 6.

Se compararmos os resultados obtidos pelos sujeitos da nossa amostra na Prova *Era uma vez...* com os obtidos no estudo de Pires (2001) sobre a elaboração emocional, nomeadamente da ansiedade, há um dado de relevo a referir. No estudo de Pires, o ponto de viragem na estratégia elaborativa ocorre normalmente por volta dos 8 anos de idade. Na nossa amostra este ponto de viragem ocorre mais cedo. Assim, o que se verifica é que as crianças que observámos apresentam um menor recurso à *Impossibilidade*, como resposta emocional, e um maior recurso à *Estratégia com Equilíbrio Emocional*, antes mesmo dos 8 anos de idade. Se entendermos que esta estratégia é uma forma de resolução adaptativa a uma nova situação e que implica, em termos mentais, uma modalidade flexível, rica e complexa (com recurso a uma realidade ou a uma fantasia), percebemos que estamos perante uma forma de pensamento mais elaborado que implica sujeitos mais adaptados e um maior recurso à criatividade e ao uso das estratégias mentais como forma de descodificação de conhecimentos.

Assim, este recurso a uma *Estratégia Adaptativa Operacional* ou a uma *Estratégia de Equilíbrio Emocional* (Pires, 2001; Fagulha, 1992) revela que as crianças do nosso grupo de estudo realizam uma resolução adaptativa da situação. Esta implica, em termos de movimento interno, a elaboração das emoções desencadeadas na situação da Prova *Era uma vez...* pelos aspectos contidos em cada cartão, implicando esta elaboração uma flexibilidade na gestão das emoções e dos sentimentos. Implica também, o recurso à maturação resultante da existência de um número cada vez maior de imagens significadas, que traduzem um maior imaginário e, conseqüentemente recursos mais elaborados para a resolução de novas situações.

Podemos então inferir que da 1ª para a 2ª avaliação e de acordo com os resultados do estudo de Pires (2001), e atendendo ao aspecto maturativo inerente ao desenvolvimento das crianças estas tornam-se capazes de reconhecer e de elaborar de um modo adaptativo as várias experiências emocionais com as quais se confronta. No

entanto, no nosso estudo regista-se uma maturação emocional com recurso mais frequente a uma *Estratégia com Equilibração Emocional*, do que a uma *Estratégia Adaptativa Operacional*, ou *Impossibilidade*, tal como acontecia com as crianças observadas no estudo da Pires (2001). É de salientar que as nossas crianças exibem uma maior capacidade de face aos afectos dolorosos recorrerem à fantasia, utilizando a criatividade resultante do uso do fantástico numa área intermédia de experiência emocional, que se situa entre o mundo interno e a realidade. Esta modalidade flexível e criativa que o nosso grupo utiliza, (*Estratégia com Equilibração Emocional*), é o reflexo da existência de recursos pessoais e do aumento do grau de elaboração (da capacidade de pensar) resultante das experiências vividas através das narrativas a que foram sujeitas, como se o pensamento, tivesse de ser usado de uma forma dinâmica de modo a poder desenvolver-se. A elaboração do pensamento implica o recurso a conjunto mas vasto de capacidades mentais como: a memória, o imaginário, a organização espácio-temporal, o saber sentir e o saber usar os sentidos para comunicar as emoções.

Este facto vem ao encontro do que se verificou também nas narrativas gráficas, onde as crianças pertencentes ao nosso grupo apresentavam um tipo de imagem onde se podia verificar o uso de uma maior diversidade de representações das várias cenas da narrativa, bem como o uso de diversos espaços e representações das personagens, reveladores de um progresso significativo na organização da acção e da capacidade da sua representação, como leitura privada das experiências retiradas da narrativa escutada.

É importante referir que a *Estratégia de Equilibração Emocional* (EEE) apela a uma modalidade flexível e criativa da elaboração da ansiedade e que a *Estratégia Adaptativa Operacional* (EAO) apela mais ao recurso a meios factuais e não criativos, ou seja na primeira temos uma elaboração pela via da criatividade e da fantasia e na segunda através do peso da realidade. Ambas as modalidades são estruturadoras do pensamento, pela elaboração de cadeias de imagens significadas que permitem a descodificação de novos conhecimentos. A fantasia aparece como um auxiliar da significação das experiências e dos conhecimentos, para os tornar em pensamento e, assim, servirem de facilitador do crescimento mental da criança.

Pela análise do gráfico nº3 verificamos que da primeira para a segunda aplicação da Prova *Era uma vez...*, e tal como já referimos, verificou-se uma inversão dos resultados. É evidente uma maior elaboração da ansiedade pelo recurso a uma

*Estratégia com Equilíbrio Emocional*, afastando-se dos resultados de Pires (2001) que apontam mais para o uso de uma *Estratégia com Adaptação Operacional*.

Todo este processo mental, com recurso à mobilização de conhecimentos resultantes das experiências significadas, implica uma cada vez maior capacidade de elaboração do mundo da emoção, com recurso à fantasia.

A comparação dos resultados obtidos pelos sujeitos do nosso estudo com os dos obtidos no estudo de Pires (2001), sujeitos de características similares, corrobora a hipótese levantada no capítulo IV, de que um maior número de experiências significadas conduz a um maior património de imagens mentais, e estas a uma melhor elaboração do pensamento, conducente a um melhor crescimento psíquico da criança, promotor de uma melhor capacidade de adaptação.

A comparação entre estes dois grupos incidiu essencialmente nos resultados obtidos nos Cartões I e VII., que apresentam situações problemáticas que remetem para dois sentimentos que estão presentes ao longo da vida do sujeito como organizadores mentais: i) o medo da separação, que implica a elaboração da perda dos objectos de amor; e ii) a função reparadora dos objectos de relação significados, que se revelam vitais para a compreensão deste estudo. Assim, no cartão I apresenta-se a situação em que a criança, ao passear com a mãe, fica perdida. *“Este cartão pretende evocar a ansiedade de separação, experiência presente desde o início da vida, e que constitui o paradigma de todos os estados afectivos dolorosos presentes ao longo da vida. Pretende-se avaliar o modo como a criança lida com o medo do abandono e/ou a certeza da consistência da presença da mãe, enquanto figura interna consistente e severizastes”* (Pires, 2001, p. 23). No cartão VII é representada uma situação da aprendizagem escolar em que todas as crianças da aula sabem a resposta com excepção da personagem principal, que não a sabe. *“Este cartão pretende esclarecer o modo como a criança lida com as dificuldades com que todas as crianças – em maior ou menor grau – se deparam ao longo do seu percurso escolar. O facto da personagem estar em dificuldades e isso ser presenciado por todos os colegas, pode ser vivido como uma desvalorização e ataque à auto-estima, mais ou menos intensos”* (Pires, 2001, p. 35).

Deste modo, se analisarmos os resultados obtidos nos Cartões I e VII, onde são evidentes, o sentimento da perda e separação e a incapacidade de realização de uma tarefa escolar (ambos sentimentos geradores de estados de ansiedade centrados no próprio indivíduo e que implicam o desenvolvimento da noção de integridade ou de

desamparo), percebemos que o nosso grupo de estudo, no primeiro momento optou por formas emocionais ligadas à *Impossibilidade*, aproximando-se das soluções encontradas pelas crianças do estudo realizado por Pires (2001), crianças de idades semelhantes. No segundo momento de avaliação estes resultados dão lugar a uma elaboração da ansiedade com recurso a estratégias diferentes das verificadas no estudo de Pires (2001). Deste modo, parecem existir semelhanças entre estes dois grupos de estudo, neste 1.º momento de avaliação em que as nossas crianças ainda não tinham escutado e narrado de forma sistemática as histórias infantis.

No entanto, no que respeita ao Cartão I, no segundo momento de avaliação, as crianças do nosso grupo apresentam uma maior escolha de *Estratégias com Equilíbrio Emocional* do que as crianças do grupo de Pires (2001) que optam por uma *Estratégia Operacional Adaptativa*. As crianças do nosso grupo de estudo exibem, em relação aos sentimentos de perda e de separação, uma forma de elaboração mais estruturada e com recurso ao pensamento criativo pelo uso da fantasia, do que do grupo de Pires (2001).

No Cartão VII, os resultados do nosso grupo levam-nos a inferir que, perante a crítica e as exigências escolares, as crianças optaram pela não elaboração ou por uma elaboração sem recurso à fantasia e ao pensamento criativo, como se as coisas da escola tivessem o peso do real que leva a optar por uma *Estratégia Operacional Adaptativa* e não por *Impossibilidade*, como aconteceu no estudo de Pires (2001).

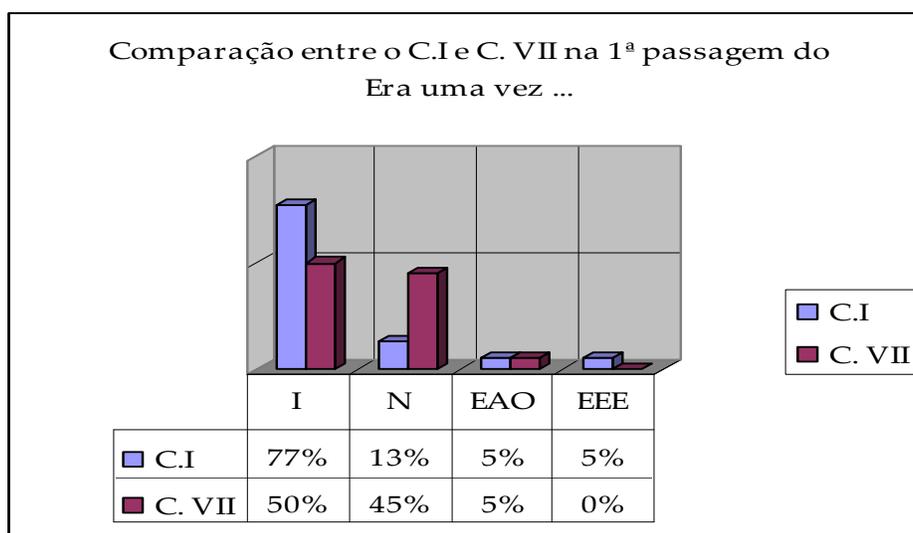
Os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação aparecem representados nos quadros 14 e 15 e nos gráficos 5, 6, 7 e 8.

Quadro n.º 14 - Resultados obtidos na primeira passagem da *Prova Era uma vez...*, nos Cartões I e VII.

Nº	TICL	Era uma vez C. I	Era uma vez C. VII
1	83	I (A) 5%	I (A) 5%
2	107	I (A) 5%	N (F) 5%
3	80	N (F) 60%	N(F) 5%
4	94	N (F) 5%	N (F) 5%
5	100	N (F)	I (A)
6	104	EAO (R)	I (A)
7	103	I	I
8	93	I	N
9	94	I	N
10	107	I	N

11	95	I	I
12	82	I	I
13	108	I	N
14	106	I	N
15	91	I	I
16	86	I	I
17	95	I	EAO
18	110	I	I
19	95	EEE	N
20	101	I	I
21	89	I	I
22	78	I	N
TOTAL		EEE+EAO 2 I+N 20	EEE+EAO 1 I+N 21

Gráfico n.º 7 - Comparação entre o CI e CVII na 1ª passagem do *Era Uma Vez...*



Quadro n.º 15 - Quadro n.º 14 – Resultados obtidos na segunda passagem da *Prova Era uma vez...*, nos Cartões I e VII.

Nº	TICL	Era uma vez - C. I	Era uma vez - C. VII
1	83	EEE (R) 30%	EAO (R) 60%
2	107	EAO (R) 30%	EAO (R) 30%
3	80	EEE (R) 60%	I (R) 5%
4	94	N (F) 5%	I (R) 5%
5	100	EAO (R)	N (F)
6	104	EAO (R)	I (A)
7	103	I	EAO
8	93	EAO	I

9	94	I	I
10	107	I	I
11	95	EAO	EAO
12	82	EEE	I
13	108	N	EAO
14	106	EAO	EAO
15	91	I	EAO
16	86	I	EAO
17	95	EAO	N
18	110	EAO	I
19	95	EAO	I
20	101	N	N
21	89	EEE	N
22	78	EAO	EAO
TOTAL		EEE+EAO 14 I+N 8	EEE+EAO 9 I+N 13

Gráfico n.º 8 - Comparação entre o CI e CVII na 2ª passagem do *Era Uma Vez...*

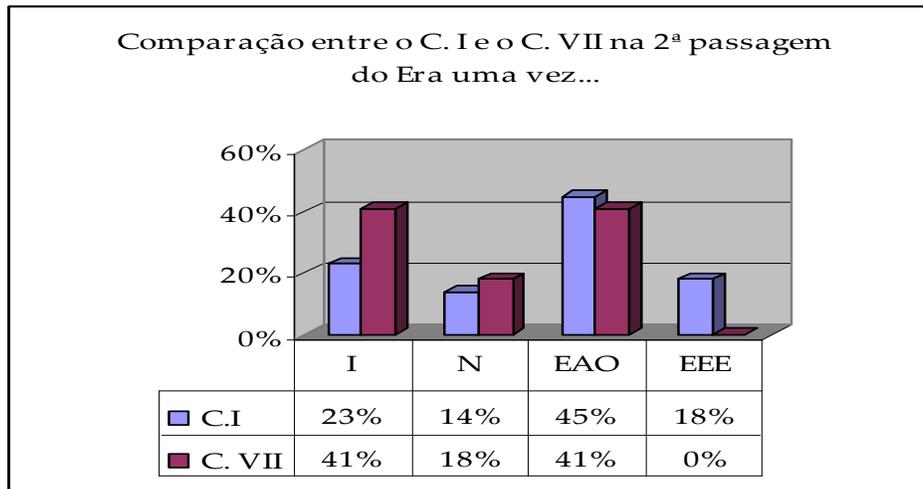


Gráfico n.º 9 - Comparação entre os dados do CI na 1ª e 2ª passagem

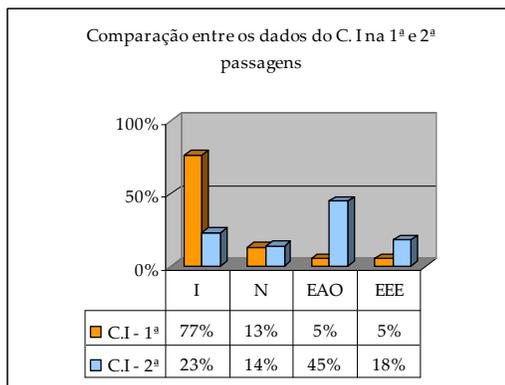


Gráfico n.º 10 - Comparação entre os dados do CVII na 1ª e 2ª passagem

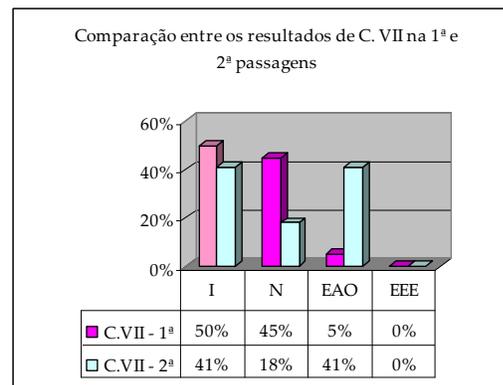


Gráfico n.º 11 - Comparação entre a 1ª e 2ª passagem do CI

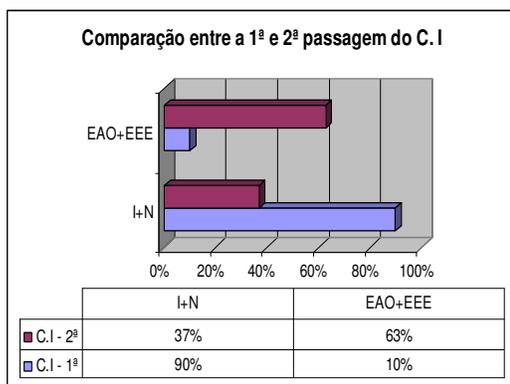
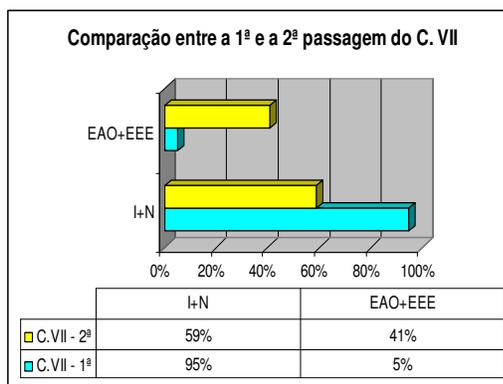


Gráfico n.º 12 - Comparação entre a 1ª e 2ª passagem do CVII



Da análise dos quadros 14 e 15 e dos gráficos 7, 8, 9, 10, 11 e 12, e tal como já referimos, verificámos que no Cartão I se regista uma inversão de resultados que conduz à elaboração dos estados de ansiedade pelo recurso não só a EAO, mas também a EEE, facto que não era verificado no grupo de Pires (2001).

No Cartão VII, as crianças do nosso grupo optaram pela elaboração operacional embora muitas ainda continuassem a optar pela Impossibilidade, face à incapacidade de reagir à situação crítica. Deste modo, existem diferenças entre o grupo de crianças estudado e o grupo de referência no que concerne às exigências escolares, embora estas não sejam tão notórias como as verificadas no cartão I. Este facto pode estar relacionado com a existência de uma identificação do papel do contador ao da figura materna e a uma não identificação do professor enquanto elemento securizante de angústias. Dito de outro modo: perante uma situação em que a criança necessitava da ajuda do adulto/professor esta opta pela não elaboração, preferindo o recurso à *Impossibilidade*. Isto é, o papel do contador não é identificado ao papel do professor, sendo este uma figura que segura o livro mas não a criança. Percebemos então como a criança separa este duplo papel do professor, como se este fosse vivenciado no espaço do conto como um elemento de transformação de angústias, e perdesse essa capacidade ao assumir o papel de professor, existindo como que uma clivagem entre estas duas faces de uma mesma pessoa.

É importante referir que as crianças, ao longo do espaço dedicado ao conto, produziram e narraram para o professor muitos capítulos da sua vida, perspectivando-o como um elemento transformador de medos em confiança, de angústias em certezas, de

prazer em imagens mentais significadas, oferecendo-lhes um vasto e diversificado cânone de narrativas gráficas e orais.

Nos restantes cartões da prova existe uma escolha sistemática de elaboração pelo recurso a uma *Estratégia com Equilíbrio Emocional* e o quase abandono do recurso à *Impossibilidade* e à *Negação*, como acontecia no estudo de Pires (2001). No nosso grupo deixa de exibir impossibilidade de resolver situações, revelador de uma maior capacidade de encontrar respostas para as situações apresentadas. Através das experiências, e tendo a capacidade de lhes atribuir um significado, tornando-as em imagens mentais significadas, não se centram no recurso a uma resolução pragmática e factual, optando pelo fantástico e pelo uso da simbolização, exibindo uma modalidade de elaboração emocional dos estados de ansiedade mais flexível e criativa.

Parece-nos ainda importante referir que ao longo da Prova *Era uma vez...se* verificou a existência de coerência entre as cenas escolhidas ao longo dos diferentes cartões e as histórias relatadas<sup>47</sup>. Este facto vem corroborar a nossa tese de que as crianças pertencentes ao nosso estudo não se socorrem da *Impossibilidade* ou da *Negação* da própria situação ansiógena, como afirmam Fagulha (1992) e Pires (2001). Este facto é revelador de que estas crianças tinham, no momento da segunda avaliação uma boa capacidade elaborativa, sem recurso à fuga. É de referir ainda que as crianças quase nunca produziram alterações do final das histórias, contrariando a escolha das cenas, procurando um final feliz e uma resolução e exibindo, de uma forma mais precoce, a procura de uma representação elaborativa das situações apresentadas.

Em síntese, os dados do nosso estudo parecem apontar para a seguinte conclusão: as crianças que ouviram de forma sistemática histórias e que as narraram com recurso a narrativa gráfica ou ao reconto, apresentam um maior grau elaborativo dos sentimentos de perda e de separação (Cartão I) e uma maior confiança nos seus recursos para responder a situações problemáticas do que crianças não sujeitas a este tipo de actividade (Pires, 2001). Apresentam, ainda, uma maior capacidade de sequenciação das acções, pelo encadeamento de imagens mentais significadas, aspecto indicativo de uma melhor organização dos acontecimentos e, logicamente, de uma melhor compreensão, que conduz à elaboração do pensamento e ao desenvolvimento psicológico.

---

<sup>47</sup> É importante explicitar que no final da escolha das cenas é pedida à criança que conte a história que organizou.



7. CAPÍTULO

CONCLUSÕES





Qual o papel da elaboração dos afectos no desenvolvimento infantil? Poderão os contos ser um espaço de fantasia facilitador da *rêverie* do desejo?

Tal como tentámos deixar claro ao longo destas páginas, foi nossa preocupação evidenciar o percurso de investigação e de construção de respostas para estas questões centrais.

No início deste trabalho procurámos demonstrar que o nascimento psicológico do bebé se faz no interior do útero materno da mãe e, mais tarde, no espaço interno do pai, da família e de toda uma comunidade. Deste modo, é pela mão da mãe que a criança conhece o mundo, porque este lhe é dado a conhecer. Esta relação, predominantemente marcada pela figura da mãe vai, progressivamente, e também por esta função maternal, abrir-se aos outros com os quais a criança estabelece trocas relacionais, que passam pelo olhar, pela mímica, pelo gesto, pela vocalização, pelo aconchego e pelas carícias. Estas relações vão despoletando afectos que a criança vai discriminando e guardando, definindo a história de todo o seu desenvolvimento emocional.

Vimos como o pensamento é uma criação do sujeito, que se baseia nas experiências que realiza na relação com os outros e na significação que lhe atribui, transformando o conhecimento em imagem mental significada que guarda no imaginário, criando um património de imagens disponível para gerar pensamento sempre que um novo conhecimento necessita de ser entendido (significado). Este movimento implica sempre a existência de imagens significadas, que podem ser reorganizadas de formas diversas, em cadeias associativas que pressupõem a existência da capacidade de pensar, de comunicar, de conhecer, de desejar, de querer, de se relacionar, numa espiral aumentativa de maturidade que conduz ao desenvolvimento emocional do sujeito.

Falámos de uma teoria dinâmica, que implica a existência de uma relação interpessoal e intrapessoal. Importa reter que esta relação implica num primeiro momento que alguém controle as emoções do bebé, ritme o seu percurso, enriquecendo o seu mundo de emoção, implicando o amar (-se), o reconhecer (-se) no afecto e pelo afecto. Este movimento inicial deve ser continuado ao longo de todo o percurso educativo. Deste modo, as primeiras impressões e registos são fundamentalmente de natureza sensório-afectiva ou sensório-emocional, em que o corpo (as vocalizações, a mímica, o gesto, a palavra, o desenho, a escrita), e suas linguagens, viajam com os

objectos de referência no tempo e espaço dos afectos. Tudo isto implica a comunicação que se estabelece entre a memória emocional das imagens e as emoções que temos que expressar sobre os acontecimentos. Guardamos memórias emocionais dos acontecimentos, e são elas que determinam a nossa relação com o mundo, delineando álbuns de imagens, delimitando agrupamentos de afectos e vivências que, no seu conjunto, narram a nossa história. E esta história fala de pessoas, de relações de confiança ou desconfiança, de amor ou ódio, ligando o passado e o presente, e antecipando o futuro possível.

A todo este movimento subjaz a ideia de um sujeito com uma mente dinâmica, capaz de construir novos pensamentos, partindo de experiências significadas pela emoção e pelo sentimento. Mas este não é um movimento unidireccional, construído exclusivamente pela criança. As experiências de significação, as formas de sentir e de se emocionar, dependem da comunicação, da qualidade da relação que se estabelece com os outros, e da gestão que se faz das suas ausências.

Para que todo este processo de criar, de imaginar, de representar, e de simbolizar ocorra, é importante, como já referimos, a ausência, a ideia da perda, para que se crie a ilusão da posse, sendo esta a substituição de um desejo não possível de ser realizado por outro socialmente aceite, convertendo o sentir em significar. Deste modo se dá sentido aos objectos e se cria espaço para permitir a elaboração de novos conceitos facilitadores da adaptação.

Este trabalho permitiu-nos perceber como o brincar, o jogo, os livros, a televisão, o grupo de iguais e como vimos as histórias são fonte de conhecimento, fonte de vivências emocionais que funcionam como laboratórios de experimentação, onde cada criança testa os seus conhecimentos com o objectivo de encontrar explicações para os seus medos e as suas angústias, podendo realizar novas elaborações. O conhecimento está ao serviço do pensamento porque fornece imagens que ficam ao serviço do sujeito que aprendeu, pela mão da mãe e do educador, a significar. Resultam desta dinâmica experiências significadas que são guardadas no imaginário, sob a forma de imagens mentais que são reutilizadas pela criança sempre que esta expressa uma vontade, aproximando-se daquilo que os autores psicanalistas designaram de *símbolo* e que Piaget designou de *brinquedo simbólico*. Ambos estão ao serviço das necessidades do *Eu*, e implicam a existência desta capacidade mental de organizar cadeias associativas de imagens mentais, vindas do mundo interno para responder às solicitações do mundo externo.

O conto é também brinquedo, na medida em que permite que a criança brinque com as palavras e com a acumulação de significantes como se estas fossem objectos significados (Riscado e Veloso, 2002). O conto é um espaço privilegiado de apresentação de um mundo falante, onde a comunicação, baseada na relação, vai intuindo os significados e permitindo a descodificação de símbolos, para explicar os fantasmas, para explicar o real, partindo do fantástico. Este é um espaço organizador das relações interpessoais, onde as experiências vividas, as experiências internas e as experiências do mundo se reconstroem em emoções fantasmáticas e significadas. O conto perspectivado como espaço transitivo implica um enredo e um narrador, ou seja, para assumir este papel de *rêverie* o conto tem de ter quem o signifique, quem o sinta e o conte como se fala-se de si próprio.

Procurámos, com este trabalho, perceber o contributo dos contos na adaptação emocional das crianças. Para tal, para além de utilizarmos um conjunto de histórias previamente seleccionadas, todas de autores portugueses, que foram lidas pelos respectivos educadores/professores de forma sistemática e ritualizada, as crianças do estudo foram avaliadas, do ponto de vista da elaboração emocional, através do teste projectivo *Era uma vez...*, aplicado antes de depois da intervenção.

Verificámos que as crianças da amostra, sujeitas a escutar e a narrar histórias, apresentavam, em situações de ansiedade, um tipo de elaboração mental que usava por excelência o recurso à fantasia, mas à fantasia viável (Fagulha, 1997). Esta estratégia emocional permitia o reconhecimento da situação de ansiedade e a procura de uma resposta que utilizava o “faz-de-conta” para significar os afectos, conduzindo à sua compreensão, e não uma negação ou impossibilidade de elaboração mental.

Tentou perceber-se o movimento interno que é desencadeado, e qual a mobilização dos recursos para lidar com um determinado afecto, na busca de uma resposta (*Negação, Impossibilidade, Estratégia Adaptativa Operacional* ou *Estratégia de Equilíbrio Emocional*), bem como da sua frequência perante a situação de ansiedade ou de prazer. Para tal, concebemos uma fórmula que, através da frequência das estratégias escolhidas, nos permitiu avaliar, de forma objectiva, a elaboração que a criança realizara perante situações dolorosas, ou seja, como é que ela consegue encontrar uma organização mental para responder a algo desconhecido. Perante afectos dolorosos, as crianças deste estudo utilizaram a criatividade, usando os *fenómenos transaccionais* (Winnicott, 1986) que se localizam nesta área da experiência emocional, entre a fantasia e a realidade, procurando uma *Estratégia com Equilíbrio Emocional*.

Tal como os heróis dos contos enfrentam as provas com o objectivo de atingir a felicidade, também as crianças deste estudo procuram uma solução para os problemas e não a fuga.

De acordo com as nossas hipóteses de investigação, as crianças, a partir das histórias, criaram um conjunto de imagens mentais significadas que, como ficou demonstrado no capítulo anterior, permitiram a elaboração de uma estratégia emocional adaptativa.

As histórias revelaram-se um espaço vital de conhecimentos, mas, como procurámos evidenciar, para que estes se tornem em pensamento têm de ser significados, têm de ter um sujeito (a criança ou o adulto de relação) que lhe atribua um sentido. Assim, não é só importante para os educadores saber o que as crianças sabem, o que pensam mas aquilo que sentem, como se o conhecimento fosse importante na medida em que fornece imagens que depois de significadas ficam disponíveis para gerar pensamento. Os educadores, mais do que fonte de conhecimento, têm que ter o poder de *revêrie*, criando confianças básicas no mundo externo e assim enquanto co-construtores de significados partilhados apontam sentidos que permitem a cada criança ir escrevendo cada linha, cada página das suas vidas no mundo da sua relação. No nosso estudo o educador, como adulto de relação, desempenhou um papel de relevo. Os 1270 desenhos que as crianças produziram, bem como os 86 recontos, são o reflexo deste papel transformador. Se perspectivarmos estas narrativas gráficas e orais como expressão criativa, como forma de comunicação e de relação, poderemos inferir que as crianças estabeleceram com os educadores/professores uma relação dinâmica que promoveu e desenvolveu a relação entre o *dentro* e o *fora*.

Todos os conteúdos das narrativas gráficas foram explicados aos educadores, e a legendagem dos desenhos demonstra uma profunda organização da acção e da representação partilhada das experiências vivenciadas. Esta recriação da narrativa permitiu uma nova re-elaboração da história ouvida e, com ela, uma aprendizagem das experiências veiculadas pelas narrativas escutadas que foi promovendo o acesso ao conhecimento das coisas próprias da vida.

O educador, como o adulto de relação obteve a chave dos segredos mais terríficos das suas crianças. O espólio de narrativas gráficas e orais, bem como o seu conteúdo, é de uma riqueza inesgotável, embora não esteja no âmbito deste estudo uma análise aprofundada do mesmo.

Perspectivámos, deste modo, a nossa leitura do conto como um espaço relacional e funcional na medida em que ele se constitui como elemento facilitador da compreensão das questões atinentes a uma mente imatura e dispersa, cujo o peso do real não se adapta à sua capacidade de metabolização das coisas, sendo necessário educar para uma determinada forma organizativa das imagens, falando-se de um pensamento dinâmico.

Da análise dos resultados obtidos neste trabalho é nítida a relação entre o número de imagens mentais significadas, a que corresponde a um maior desenvolvimento psíquico da criança, e a capacidade de elaboração de situações de ansiedade. Esta relação sustenta a ideia de que existe uma necessidade precoce de ensinar a sentir e a lidar com os afectos, nomeadamente a perda e o ataque à auto-estima, tal como se ensinam saberes, pela relação. Fomos também percebendo que é necessário falar de todas as emoções, com o objectivo de estas serem significadas, transformando-se em sentimentos disponíveis para elaborar de forma suportável os desejos e transformando-os, pelo uso da criatividade, em outras formas de prazer que vão do brincar até às produções artísticas.

Assim sendo, quem educa tem que falar dos medos, para que a criança os possa elaborar, recorrendo às linguagens mais diversas, que condensam uma forma de expressão do sentir e que traduzem uma emoção.

Neste estudo demonstrámos que as histórias infantis podem ser um espaço de criação para que possamos dar significação aos afectos. Porque apelam ao uso da fantasia e do faz-de-conta, permitem a compreensão dos fantasmas do mundo interno da criança, oferecendo-se este espaço como uma interpretação dos medos, sendo um excelente mediador (espaço potencial) entre o desejo e a realidade

Podemos também inferir deste estudo que existe uma relação entre o contador e o texto contado, existindo como que uma fusão dinâmica entre quem segura o livro (o adulto) e a criança. Assim, a criança não nomeia personagens das histórias, ela identifica-se com elas na medida em que vai conhecendo os seus aspectos mais íntimos, colocando as personagens do seu mundo interno no espaço da história, dando uma significação às suas atribuições, criando e desenvolvendo um leque cada vez mais alargado de relações.

Assim este estudo revelou o poder mágico de quem segura o livro, levando-nos a sublinhar o papel do narrador/educador como elemento que assume uma dupla função. Se transmite conhecimento, falando das coisas do mundo, é também ele quem tem o

poder de segurar as angústias do ouvinte, funcionando como elemento de transformação, exercendo uma função de *rêverie*.

A criança, ao segurar o livro e o mundo, como fonte de conhecimento, e o educador, como objecto de relação, que se assume como um guardião seguro do livro, desenvolve uma dinâmica de triangulação da qual emerge a possibilidade de elaboração de estratégias emocionais adaptativas que se revelam fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Parafraseando Ítalo Calvino (1998) importa, neste momento de síntese, ter presente que nunca se acaba de dizer o que se tem a dizer. Embora se tenham aberto janelas para a aventura do conhecimento sobre o papel da relação educativa na elaboração dos afectos e consequentemente no desenvolvimento infantil, não podemos deixar de apontar algumas fragilidades neste estudo. Assumimos o desafio da busca de um itinerário que nos permitisse clarificar o papel dos contos para a elaboração dos afectos, cientes de que não teríamos um percurso fácil. Dada a fragilidade do objecto de estudo - os afectos -, e apesar de procurarmos sempre uma análise objectiva, dificilmente poderemos dizer que conseguimos um distanciamento total. Uma das primeiras limitações deste estudo resulta do número reduzido de crianças que constituíram a amostra, o que foi ainda agravado pelo grau elevado de mortalidade que se registou ao longo dos três anos do estudo. Também o *corpus* de histórias seleccionado pode ter constituído uma limitação. Outros textos poderiam implicar outros resultados, na medida em que poderiam desencadear outra organização mental.

Os nós de sentido que fomos encontrando ao longo deste trabalho permitiram revelar um pouco o manto do desconhecido que são os afectos, deixando na sombra outros nós que valerá a pena desatar. Interpretados que estão os dados deste estudo, importa interrogarmo-nos sobre um nível de maior abrangência do nosso objecto. Dito de outro modo: se a nossa amostra não tivesse as limitações a acabámos de referir, poderíamos, eventualmente, generalizar os efeitos que a “Hora do Conto”, tal como a desenvolvemos, demonstrou?

Esta foi a forma encontrada para que os educadores pudessem ter acesso a um espaço educativo onde os afectos são um “conhecimento” a ensinar. A relação estabelecida demonstrou que as crianças são capazes de se identificar, de se projectar no espaço educativo, servindo este como espaço de confiança básica no mundo externo, função vital para o desenvolvimento de competências elaborativas que facilitam a adaptação.

Este estudo tem, por isso, a relatividade das circunstâncias em que se desenvolveu, ou seja, falamos dos resultados que pudemos inferir do tipo de relação que se foi estabelecendo e que obedeceu a circunstâncias intrapessoais e interpessoais irrepetíveis.

Ainda que a produção de conhecimento esteja sujeita a flutuações, fica a ideia de que a complexidade não poderá ser inibidora de procura, de investigação, e, tal como pudemos verificar, a elaboração dos afectos pode e deve ser ensinada no contexto educativo, pelo que a formação de educadores e professores deverá ser indissociável de um processo de ensino e aprendizagem de competências sobre a importância de ensinar para o sentir e o significar.



**BIBLIOGRAFIA**





## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, J. S. (1998). *Jogos para o ensino de conceitos: Leitura e escrita na pré-escola*. Brasil: Papyrus Editora.
- AIMARD, P. (1998). *O Surgimento da linguagem na criança*. Porto Alegre: Artmed.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALBARO, M. (1998) Conciencia fonológica y escrita en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento. *Lectura y vida*, 19, 3, 33-41
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Edições Teorema.
- ALMEIDA, L. S. & FRIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ALVES, J. M. R. (1992). *Linguagem Psicanalítica e Educação. Uma perspectiva à Luz da Teoria Lacaniana*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Dissertação de Mestrado, não publicada.
- ANZIEU, D. (1979). *Psicanálise e linguagem do corpo à palavra*. Lisboa: Moraes Editores.
- ARNAT, H. (1961). *La Condition de l'Homme Moderne*. Paris: Calmann-Lévy
- ARRIVÉ, M. (1999). *Linguagem e Psicanálise. Linguística e inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- AZEVEDO, F. F. (2003, coord). *A criança, a língua e o texto literário: da Investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- AZEVEDO, F. F. (2003). Intertextos fundamentais na constituição de um Cânone Literário para a Infância. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 13, 13-17.
- AZEVEDO, F. (2006). Educar para a literacia, para uma visão global, integradora da língua materna. In F. AZEVEDO (coord), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- BARTHES, R. (1976). “Introdução à análise estrutural da narrativa”. In R. Barthes (coord), *Análise Estrutural da Narrativa*. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 19-60.
- BEDARD, N. (2000). *Como Interpretar os desenhos nas crianças*. Mem Martins: Ed. CETOP.

- BETTELHEIM, B. (1988). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- BETTELHEIM, B. (2003). *Bons Pais*. Lisboa: Bertrand Editora.
- BION, W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. Londres: Tavistock.
- BION, W. R. (1979). *Elements de Psychanalyse*. Paris: PUF.
- BION, W. R. (1982). *Transformations – Passage de l’ appresentissage à la croissance*. Paris: PUF
- BION, W. R. (1989). *Uma memória do futuro: o sonho*. São Paulo: Martins Fontes.
- BION, W.R. (1992). *Cogitations*. Londres: Karnac Books.
- BLANCHE-BEVENISTE, C. (2002). La escritura, irreducible a un “código”. In E. Ferreiro (Eds.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Geddisa Editorial.
- BOWER, T. (1992). *O mundo perceptivo da criança*. Lisboa: Edições Salamandra.
- BOWLBY, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- BRANCO, M. E. C. (1999). *O Pensamento Psicopedagógico de João dos Santos*, (Vol. I). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- BRICKMAN, N. A., & TAYLOR, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRITTON, R. (2003). *Crença e imaginação. Explorações em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- BRUDER, M. (2000). *El cuento y los afectos*: Buenos Aires: Galerna.
- BRUNEN, J. C. (1987), (Edt.). *El desarrollo en el niño*. Madrid: Editores Morata.
- BRUNEN, J. (1995). *Acción, pensamiento y language*. Spain: Alianza Psicología.
- CABRAL, M. F. S. (1998). *Pensar a Emoção*. Lisboa: Fim de Século.
- CALVINO, Í. (1998). *Seis Propostas para o próximo Milénio*. Lisboa: Teorema.
- CARRACEDO, S. (1996). *EL mito en los cuentos infantiles*. Argentina: Lumen Humanitas.
- CARVALHO, F. M. (1999). *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita no jardim de infância. Relato de uma experiência de dinamização da área da biblioteca*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Dissertação de CESE em Educação Infantil e Básica, não publicada.
- CATARINA, A. C. (1999). *Aprendizagem, comportamento, linguagem e cognição*. (4.ªed). São Paulo: Artes Médicas.

- COLOMER, T. (2003). *A Formação do Leitor Literário*. São Paulo: Global Editora.
- COQUET, M. E. F. (1995). *A narrativa gráfica das crianças dos 5 aos 10 anos de idade*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Arquitectura, Dissertação para Doutoramento, não publicada.
- COSERIU, E. (1982). *O homem e a sua linguagem*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo.
- COSTA, M. C. (1997). *No reino das fadas*. Lisboa: Fim de Século.
- COX, M. (2001). *Desenho da criança*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- CURADO, V. (2000). *Sonho, delírio e linguagem*. Lisboa: Fim de Século.
- CRUZ, J.Z. (2003). Itinerários para a Promoção do Livro e da Leitura: Estratégias Psicopedagógicas. In F. F. Azevedo (coord), *A criança, a língua e o texto literário: da Investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*, p. 17-38. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- CRUZ, G. (2004). *Quinze Poetas Portugueses do Século XX*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- CYRULNIK, B. (2001). *Uma infelicidade maravilhosa*. Porto: Âmbar.
- DAMÁSIO, A. (1998). *O Erro de Decartes*. (18ªed.). Mira-Sintra: Publicações Europa América.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Mira-Sintra: Publicações Europa América.
- DAMÁSIO, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mira-Sintra: Publicações Europa América.
- DIAS, C.A. (2000). *Falas Públicas do Inconscientes*. Coimbra: Quarteto.
- DIAS, C. A. (1996) “ $\alpha$  – Dream Work”. In E. D. ZIMMERMAN, C. A. DIAS & A. M. REZENDE, *Bion Hoje*, p. 13-36. Lisboa: Fim de Século.
- DIONÍSIO, M. L. (2000). Histórias da Leitura. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 4, 18-26.
- DUBAST, F. (1991) *Aspects fantastiques de la Littérature Médiévale, (XII éme-XIII éme siècles), L' Autre, L' Autrefois*, vol. I e II. Paris: Librairie Honoré Champion
- DUBORGEL, B. (1995). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DURAND, G. (1993). *A Imaginação Simbólica*. Lisboa: Ed. 70.
- DURAND, G. (1998). *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- EMDE, R., KUBICEK, L. & OPPENHEIM, D. (1997). Imaginative reality observed during Early Language development. *The International Journal of Psycho-Analyses*. Part I, Vol.78, p. 15-133.

- FAGULHA, M. T. (1992). *A Prova Era uma vez...Uma Prova Projectiva para crianças*. Lisboa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica.
- FAGULHA, M. T. (1997). *Era uma vez... Prova Projectiva para Crianças – Manual*. Lisboa: CEGOG
- FERRAZ, M. I. M. B. (2000). *Os meios de Comunicação no contexto de jardim-de-infância*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação do Curso de Ensinos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica, não publicada.
- FLEMING, M. & DIAS, C. A. (1998). *Psicanálise em Tempo de mudança*. Porto: Edições Afrontamento.
- FONSECA, A. F. (1998). *A Psicologia da criatividade*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- FRANCO, V. (2002). *Os ursos de peluche do professor. Psicanálise, Educação e valor transaccional dos meios educativos*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- FRANZ, M.-L. (2000). *O Feminino nos contos de fadas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FREUD, A. (1968). *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular.
- FREUD, A. (1973). *Psicanálise para Pedagogos*. Lisboa: Moraes Editores.
- FREUD, S. (1969). *Além do princípio do prazer: psicologia de grupo e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. (1971). *Psychanalyse*. Paris: PUF.
- FREUD, S. (1976). *Psicopatologia da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. (1991). *Esquecimento e fantasia*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- FREUD, S. (1994). *Textos essenciais sobre literatura, arte e psicanálise*. Lisboa: Publicações Europa América.
- FREUD, S. (1995). *Textos essenciais de psicanálise*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- FREUD, S., (1997). *O mal-estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. (1999). *A Interpretação de sonhos*. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. (1999). *Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos. O pequeno Hans*. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. (2001). *Totem e Tabu*. Lisboa: Relógio de Água.
- FREUD, S. (2003). *Beyond the Pleasure principle and others writings*. London: Pinguin Books.

- FRIAS, M.J. (2000). Manuel António Pina no País das Palavras de pernas para o Ar. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 2, 6-8.
- GAUTHIER, B. (2003). *Investigação Social: da Problemática à Colheita de Dados*. Loures: Lusociência.
- GOLSE, B. (1998). *O Desenvolvimento Afectivo e Intelectual da criança*. (3ª. Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- GOMES, J. A. (2004). Sophia de Mello Breyner Andresen e a sua obra para crianças e jovens. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 14, 3-5.
- GOODMAN, K. S. (1986). *What's Whole Language?* Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- HARRISON, C. & COLES, M. (1999). *The Reading for Real Handbook*. London: Routledge.
- HELD, J. (1987). *Los niños y la literature fantástica. Funció y poder de lo imaginário*. Barcelona: Paidós.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1997). Linguagem e Literacia. In M. HOHMAN & D. WEIKART (Org.), *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOVAISS, A. & VILAS, M. S. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- ITURRA, R. (1997). *O Imaginário das Crianças*. Lisboa: Fim de Século.
- KATHY, O. (1994). Once Upon a Classroom, *Reports - Research/Technical* (143).
- KAUFMAN, F.(1997). Teaching Storytelling.Teaching Ideas and Tópicos, in *National Council of Teachers of Englis*, Urbaw, IL.
- KLEIN, M. (1968). *Essais de Psychanalyse*. Paris: Payot.
- KLEIN, M. (1975). *La psychanalise dès enfants* (4ª. Ed). Paris: PUF.
- KLEIN, M., HEIMANN, P. & MONEY-KYRLE, R. E. (1980). *Novas Tendências da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- KLEIN, M. (1996). *Amor culpa e reparação*. Rio de Janeiro: Imago.
- LACAN, J. (1971). *Écrits I, II*. Paris: Le Seuil.
- LACAN, J. (1973). *Les quatres concepts fondamentaux de la Psychanalyse*. Paris: Éditions Le Seuil.
- LANDSMANN, L. T. (1995). Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidências do sistema hebraico da escrita. In Y. Goodman (org.),

- Como as crianças constroem a leitura e a escrita – perspectivas piagetianas.*  
Porto Alegre: Artes Médicas.
- LASALLE, B., JULIVET, M., TOVATI, H. & CRANSAC, F. (2005). *Pourquoi faut-il raconter des Histoires.* Paris: Edition Autrement.
- LEAL, M.R. M. (1985). *Introdução ao Estudo dos Processos de Socialização Precoce da Criança.* Lisboa. Edição do Autor.
- LEITE, C. & RODRIGUES, M. L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto: uma abordagem intercultural na análise da leitura para a infância.* Porto: Edições Afrontamento.
- LENTIN, L. (1981) *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* (6ª. Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- LUQUET, G. H. (1987). *O desenho infantil.* Porto: Livraria Civilização.
- LURIA, A. R. & VYGOTSKY, F. I. (1985). *Linguagem e Desenvolvimento intelectual na criança.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- LURIA, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem. As últimas conferências de Luria.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- LURIA, A. R. (1999). *A mente e a memória.* São Paulo: Martins Fontes.
- LUZES, P. (2001). *Sob o Manto Diáfano do Realismo.* Lisboa: Fim de Século.
- LUZES, P. (2004). *Do Pensamento à Emoção.* Lisboa: Fenda.
- MAGALHÃES, Á. (1999). Infância, Mito, Poesia. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 1, 10-13.
- MAGALHÃES, Á. (2003). Para crianças e outros Poetas três livros da Assirinho. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 14,18-20.
- MALRIEU, P. (1996). *A Construção do Imaginário.* Lisboa: Instituto Piaget
- MARQUES, R. (1986). *Ensinar a ler. Aprender a ler.* Lisboa: Texto Editora.
- MARTINHO, J. (1999). *Ditos. Conferências de Psicanálise.* Lisboa: Fim de Século.
- MARTINHO, J. (2005), *Ditos III. Conferências de Psicanálise.* Lisboa: Fim de Século.
- MARTINS, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura.* Lisboa: ISPA
- MARTINS, M. A. & MENDES, A. Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 3, 1-25.
- MARTINS, M. & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.

- MATOS, A., C. & COELHO, R. (2006). Entre Memória Emocional e Memória Semântica: Mito Pessoal do Bebê. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 26 (2), 5-20.
- MELTEZER D., BREMNER J., HOXTER, S., WEDDELL, D. & WITTENBERG, I. (1980). *Explorations dans le monde de l'autisme*. Paris: Ed. Payot.
- MELTEZER, D. (1990). O conflito Estético: o seu lugar no processo de desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 8, 5-30.
- MENDES, A. Q. & MARTINS, M. A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita. Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (série V), 5-62.
- MESQUITA, A. (2002). *Pedagogias do Imaginário*. Lisboa: Edições Asa.
- MOGGIO, F. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MOTA, A. (2001). Breves Reflexões. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 7, 16-18.
- MONTEIRO, J. & DIAS, C. A. (1989). *Eu já posso imaginar que faço*. Lisboa: Ed. Assírio e Alvim.
- MONTERO, L. (2000). *Diseño de investigaciones*. Madrid: Concepción Fernández.
- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MOREIRA, A. (2005). *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORROW, L. (1997). *Literacy development in the early years. Helping children to read and write*. Boston: Allyn & Bacon.
- MORROW, L., TRACEY, D. H. & MAXWELL, C. M. (1995). *A Survey of family literacy*. Boston: Allyn & Bacon.
- NETO, C. (1997) (ed). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Universidade Técnica de Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- NOVAES, Maria H. (1973). *Psicologia de la Aptitud Creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- PARAFITA, A. (2002). Prefácio. In A. MESQUITA (coord), p. 9-14. *Pedagogias o Imaginário*. Porto: ASA.
- PENNAC, D. (1999). *Como um Romance*. Lisboa: Edições Asa.

- PEDRO, M. S. (2003). Apontamentos para um Panorama da Poesia Para a Infância em Portugal. *Malasartes – Cadernos de Leitura para a infância e a Juventude*, 14, 7-17.
- PEREIRA, I. S. P. (2003). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão da leitura? In F L. VIANA, M. MARTINS & E. COQUET, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente. Actas do 3ª Encontro nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, p. 43-55. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- PIAGET, J. (1964). *La psychologie de l'intelligence* (7ªed). Paris: Colim.
- PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Puf.
- PIAGET, J. (1975). *A formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PIAGET, J. (1977). *A Imagem mental na Criança*. Porto: Livraria Civilização.
- PIAGET, J., (1977). *A Linguagem e o pensamento da criança*. (1ª ed). Lisboa: Moraes Editores.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1982). *La Psychologie de l'enfant*. (10ªed). Paris: Puf.
- PINTO, M. G. L. C. (2003). Trabalhar a Linguagem com vista a um convívio sem conflitos com a Leitura e a Escrita. In F L. VIANA, M. MARTINS & E. COQUET, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente. Actas do 3ª Encontro nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, p. 15-31. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- PIRES, R. O. (2001). *Estratégias de elaboração da Ansiedade nas respostas sequências de cenas à Prova Era uma vez...* Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado, não publicada.
- PONTALIS, J. B. & LAPLANCHE, J. (1990). *Vocabulário da Psicanálise*. Lisboa: Editorial Presença.
- POSLANIEC, C. (2005). *Incentivar o Prazer de Ler*. Lisboa: Edições ASA.
- RISCADO, L. (2003). A tradução e/ou adaptação, “lado lunar” da Literatura para Crianças – Do quarto decrescente ao eclipse total. *Malasartes – Cadernos de Leitura para a Infância e a Juventude*, 13, 18-19.
- RISCADO, L. & VELOSO, R. M. (2002). Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. *Malasartes – Cadernos de Leitura para a infância e a Juventude*, 10, 26-29.
- RODARI, G. (1982). *Gramática da Fantasia*. São Paulo : SUMMUS.

- ROMO, M. (2005). *Psicologia de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- RONEY, C. R. (1989). Back to the Basics With Storytelling. *The Reading Teacher*, 42, 520-523.
- SÁ, E.(1995). *Más maneiras de sermos bons pais*. Lisboa: Fim de Século.
- SÁ, E. (2001). *Psicologia do feto e do bebé*. Lisboa: Fim de Século.
- SÁ, E. (2003). *Textos com Psicanálise*. Lisboa: Fim de Século.
- SACCO, F. & DECOBERT, S. (2000, coord.). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa: Ed. Climepsi.
- SANTOS, B. S. (1987). *Um discurso sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, J. (1990). *Se não sabe porque é que pergunta?* Lisboa: Ed. Assírio e Alvim.
- SANTOS, J.(1991). *Eu agora quero-me ir embora*. Lisboa: Ed. Assírio e Alvim.
- SANTOS, M. J. (2002). *Todas as Imagens*. Coimbra: Quarteto.
- SARTRE, J. P. (1950). *L'Imagination*. Paris: Puf.
- SEGAL, H. (1993). *Sonho, fantasia e arte*. Rio de Janeiro: Imago.
- SEGAL, H. & KLEIN, M. (1982). *Développement d'une pensée*. Paris: PUF.
- SHIEL, G. (2002). Literacy standards and factors affecting literacy: what national and international assessment tells us. In G. Reid e J. Wearmonth (Eds.), *Dyslexia and Literacy*. West Sussex: The Open University.
- SILVA, C. e MARTINS, M. A. (2002). Phonological skills and writing of pré-syllabique children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- SIMÕES, M. (2000). *Investigações no Âmbito da aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Asa.
- SORIANO, M. (1975). *Guide de la Littérature Enfantine*. Paris: FAMARION.
- SOUSA, M. E. (1999). A Biblioteca Escolar e a Conquista de Leitores. *Malasartes – Cadernos de Leitura para a infância e a Juventude*, 1, 22-24.
- SOUSA, M. E. (2000). Quantos Contos Conto Eu? *Malasartes – Cadernos de Leitura para a infância e a Juventude*, 3, 21-22.
- SOUSA, M. E. (2001). A voz e a vez do Autor. *Malasartes – Cadernos de Leitura para a infância e a Juventude*, 7, 19-21.

- SOUSA, M. T. R. (1998). *A Aquisição e o desenvolvimento da linguagem*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Dissertação de Diploma de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. N. (1994). *Ensinando Crianças de Três a Oito anos*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- STAHL, S. & MURRAY, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In J. L. Matsala e L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 65-85.
- STOLLER, W. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson.
- SUBTIL, M. A. G. (2000). *O desenvolvimento da linguagem no 1.º Ciclo básico através das narrativas orais/poesias de tradição oral*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Dissertação de Mestrado, não publicada.
- SYMINGTON, N. & J. (1999). *O Pensamento Clínico de Wilfred Bion*. Lisboa : CLIMEPSI.
- TRAÇA, M. E. (1992). *O Fio da memória*. Porto: Porto Editora.
- VALLEJO-NÁGERA, J. A. (1994). *Perfiles Humanos*. (14ª ed). Barcelona: Editorial Planeta.
- VELOSO, R. M. (2001). Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a infância e a Juventude*, 6, 22-24.
- VIANA, F. L. (2001). *Melhor Falar para melhor Ler*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- VIANA, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- VIANA, F. L. (2004). *T.I.C.L. – Teste de Identificação de Competências Linguísticas – Manual de aplicação*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.
- VIANA, F. L. & TEIXEIRA, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições Asa.
- VIANA, F. L. & SOEIRO, M. F. (2000). Linguagem e Leitura: um estudo longitudinal. In F. L. VIANA, M. MARTINS & E. COQUET (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente. Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- VIANA, F. L. MARTINS, M. & COQUET, E. (2000, Coord). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente. Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- VIANA, F. L. MARTINS, M. & COQUET, E. (2003, Coord). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente. Actas do 3ª Encontro nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- VYGOTSKY, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- WECHSLER, S. & GUERREIRO, M. C. (1988). Sobre a criatividade. *Jornal de Psicologia*, 7, 4, 3-7.
- WINNICOTT, D. N. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris: Payot.
- WINNICOTT, D. N. (1971). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- WINNICOTT, D. N. (1986).  *Holding e Interpretação*. São Paulo: Martins Fontes.
- WINNICOTT, D. N. (1988). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Editions Gallimard
- ZIRMERMAN, D. E., DIAS C. A. & REZENDE, A. M. (1996). *Bion Hoje*. Lisboa: Fim de Século.

BIBLIOGRAFIA PASSIVA

NARRATIVAS LIDAS/CONTADAS AOS ALUNOS QUE FREQUENTAVAM O ANO PRÉ-ESCOLAR

BOCAGE, João de Deus (1999). *Fábulas e Contos Para Crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.

COELHO, Adolfo (1993). *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CORREIA, Carlos (1988). *Os pés pequenos*. Lisboa: Plátano.

GIL, Renata (1999). *A bruxa Magrizela*. Lisboa: Roma Editora.

LETRIA, José Jorge (1999). *Versos de Fazer Ó - Ó*. Lisboa: Terramar.

OSÓRIO, Ana de Castro (1997). *Os dez anõezinhos da Tia Verde Água*. Lisboa: Instituto Piaget.

SOARES, Luísa Ducla (1990). *A gata Tareca e outros Poemas levados da breca*. Lisboa: Teorema.

SOARES, Luísa Ducla (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.

SOARES, Luísa Ducla (1997). *O casamento da Gata*. Lisboa: Terramar.

SOARES, Luísa Ducla (1999). *Poemas da mentira e da verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.

VIANA, A. M. Couto (1997). *Versos de palmo e meio*. Porto: Edições Asa.

VIEIRA, Alice (1991). *Um ladrão debaixo da cama*. Lisboa: Editorial Caminho.

VIEIRA, Alice (1992). *O rato do campo e o rato da cidade*. Lisboa: Editorial Caminho

VIEIRA, Alice (1993). *As Três Fiandeiras*. Lisboa: Editorial Caminho.

NARRATIVAS LIDAS/CONTADAS AOS ALUNOS DO 1º CEB

- AMARAL, Ana Luísa (2000). *A história da aranha Leopoldina*. Porto: Campos das Letras.
- ANDRADE, Eugénio (1986). *Aquela Nuvem e Outras*. Porto: ASA
- AGUALUSA, José Eduardo (2000). *Estranhões e Bizarrocos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BRAGA, Teófilo, Pedroso C., Oliveira, A. & Coelho, A. (2000). *Histórias tradicionais Portuguesas*. Porto: Âmbar.
- BREYNER, Sophia de Mello (1996). *Primeiro Livro de Poesia*. Lisboa: Editorial Caminho
- CARLOS, Papiano (2001). *Era Uma Vez*. Porto: Campo das Letras.
- COELHO, Adolfo (1993). *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- COELHO, Adolfo (1994). *Jogos e Rimas Infantis*. Porto: Edições Asa.
- COUTO, Mia (2001). *O gato e o escuro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- DACOSTA, Luísa (1996). *O Elefante Cor-de-rosa*. Porto: Civilização.
- FIGUEIREDO, Violeta (1997). *O Gato do pêlo em pé*. Lisboa: Editorial Caminho.
- GIL, Renata (2001). *A Fada desastrada*. Porto: Edições Afrontamento.
- GODINHO, Sérgio (2001). *A Caixa*. Porto: ASA.
- GOMES, José António (2000). *Fiz das pernas Coração. Contos Tradicionais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- HONRADO, Alexandre (2001). *Histórias que apanharam bicho*. Lisboa: Terramar
- LAGINHO, António (2001). *O Segredo de Natália*. Algés: Difel.
- LETRIA, José Jorge (1992). *O livro das rimas traquinas*. Lisboa: Terramar.
- LOSA, Ilse (1976). *A Flor Azul*. Porto: ASA.
- MENÉRES, Alberta (2001). *A galinha Poedeira*. Porto: Edições Asa.
- MILHÕES, Mafalda (2001). *Perlimpimpim Perlimpimpão*. Coimbra: Ed. Mafalda Milhões.
- MOTA, António (2000). *A galinha medrosa*. Gaia: Edições Gailivro.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1997). *O príncipe Luís e outras histórias*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OSÓRIO, Ana de Castro (1997). *Contos Tradicionais Portuguesas para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.

- PARAFITA, A. (2000). *História de Natal. Contadas em Verso*. Lisboa: Âncora.
- PARAFITA, Alexandre (2001). *Branca Flor, o Príncipe e o Demónio*. Porto: ASA.
- PEDROSO, Consiglieri (1992). *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Veja.
- SARAMAGO, José (2001). *A Maior Flor do Mundo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SOARES, Luísa Ducla (1981). *Histórias de bichos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOARES, Luísa Ducla (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOARES, Luísa Ducla (1998). *A B C*. Lisboa: Terramar.
- SOARES, Luísa Ducla (1999). *Arca de Noé*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOARES, Luísa Ducla (2001). *A Vassoura Mágica*. Porto: ASA.
- SOARES, Luísa Ducla (2001). *O Meio Galo*. Porto: ASA.
- SOARES, Luísa Ducla (2002). *O Dragão*. Barcelos: Civilização Editora.
- VIEIRA, Alice (1991). *Corre, corre cabacinha*. Lisboa: Editorial Caminho.
- VIEIRA, Alice (1992). *O rato do campo e o rato da cidade*. Lisboa: Editorial Caminho.
- VIEIRA, Alice (1993). *A bela Moura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- VILAÇA, Alberto (1995). *O Senhor ovo gordo e o senhor ovo magro e outras histórias*.  
Porto: Campo das Letras.



***ANEXOS***